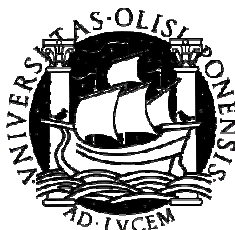


**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISSERTAÇÃO**

**O LUGAR DA CONFIANÇA NA APRENDIZAGEM DO  
CUIDADO DE ENFERMAGEM**

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À CONFIANÇA, NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA,  
PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

**Ana Paula da Veiga Guerra Romeiras Mègre Pires**

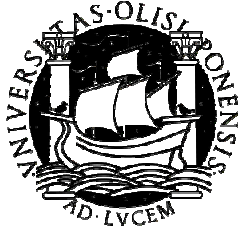
**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Adultos

**Lisboa**  
**2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**DISSERTAÇÃO**

**O LUGAR DA CONFIANÇA NA APRENDIZAGEM DO  
CUIDADO DE ENFERMAGEM**

SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À CONFIANÇA, NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA,  
PELOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

**Ana Paula da Veiga Guerra Romeiras Mègre Pires**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de Especialização em Formação de Adultos

Dissertação orientada por:

Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

**Lisboa  
2011**

Agradeço:  
aos estudantes participantes no estudo;  
ao Professor Doutor Belmiro Cabrito;  
a quem me deu ajuda, quando a pedi.

## RESUMO

Uma relação pedagógica de confiança (RPC) é descrita como aquela que favorece a aprendizagem. Hoje em dia, ao nível do ensino superior, estas relações acontecem em contextos complexos e de incerteza, podendo-se ver na literatura que em situações de complexidade, como sejam períodos de mudança, o grau de incerteza percebido deve ser compensado pelo aumento de confiança. Assim, para responder à questão – Quais os significados que os estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) atribuem à confiança na relação pedagógica? -, defini como objectivos para o presente estudo: conhecer os significados atribuídos pelos estudantes do CLE a uma RPC; compreender como, na perspectiva dos estudantes, se constrói esta relação; compreender como é que a vivência de uma relação de confiança com o professor interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem. Para responder a estes objectivos, realizei um estudo qualitativo, tendo efectuado entrevistas semi-estruturadas a seis estudantes que se voluntariaram para o efeito. As entrevistas foram analisadas seguindo o método fenomenológico descrito por Jean Watson (1988). Achados significativos: Para os estudantes, existem pressupostos a uma RPC que consideram ser um processo desenvolvido com o contributo do professor, do estudante e do contexto e que é favorecido por uma relação prolongada que permita a estudante e professor conhecerem-se. Os estudantes expressam, igualmente, aprendizagens decorrentes de uma RPC, especificamente na relação de ajuda e confiança com os doentes e uma evolução significativa na aprendizagem decorrente da segurança sentida na relação com o professor.

Decorrente do estudo, faço sugestões para a prática pedagógica bem como para investigação futura.

Palavras-chave: confiança; relação pedagógica; relação pedagógica de confiança; professor que orienta; professor que cuida; segurança para aprender.

## ABSTRACT

A pedagogical relationship of trust (PRT) is described as one that promotes learning. Today, in higher education level, these relationships take place in complex contexts and uncertainty can be seen in the literature which point out that in situations of complexity, such as periods of change, the perceived degree of uncertainty must be compensated by the increasing of confidence. In order to answer the question: What are the meanings that students of the Bachelor of Nursing (BN) credit to the trust in the pedagogical relation, made me define the following objectives for this study: To know the meanings attributed by the students of BN, to PRT; to understand how, from the student's perspective, this relationship is built; to understand how the experience of a relationship of trust with the teacher, interferes in the learning process of nursing care. To meet these objectives a qualitative study was carried out and semi-structured interviews were performed to six students who volunteered for this purpose. The interviews were analyzed following the phenomenological method described by Jean Watson (1988). From the findings we highlight: for students, there are assumptions that a PRT is considered to be a process developed with input from the teacher, student and context all, favored by a long-term relationship which allows both the student and teacher to know each other better. Students also expressed a learning arising from the PRT, specifically in the helping and trustful relationship with patients and also point out significant progress in learning due to the safety felt in the relationship with the teacher. From the main results of this study some practical suggestions for teaching and future research were proposed.

**Key words:** trust; pedagogical relationship; pedagogical trusting relationship; supervising teacher; caring teacher; feeling safe to learn.

## INDÍCE

0 - INTRODUÇÃO .....	10
0.1 - O contexto do estudo .....	10
0.2 - A confiança na relação pedagógica .....	12
0.3 – Relação de ajuda e confiança – (também) uma dimensão do cuidado de Enfermagem a aprender .....	17
0.4 – Questionamento .....	19
1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	21
1.1 - A confiança .....	22
1.2 - A relação pedagógica .....	25
2 - PERCURSO METODOLÓGICO .....	33
2.1 – Natureza do estudo .....	33
2.2 – Participantes no estudo .....	34
2.3 – Método e instrumento de colheita de dados .....	36
2.4 – Análise dos dados .....	37
2.5 – Validação dos dados .....	40
2.6 - Apresentação e discussão dos dados .....	40
3 - O LUGAR DA CONFIANÇA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA .....	43
3.1 - Pressupostos à relação de confiança .....	43
3.2 - O início da relação de confiança .....	45
3.3 - Como se desenvolve uma relação pedagógica vivida em confiança.....	46
3.3.1 - <i>Contributo do professor</i> .....	46
3.3.2 - <i>Contributo do estudante</i> .....	55
3.3.3 - <i>Contributo do contexto</i> .....	57
3.4 - A aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma relação pedagógica de confiança .....	60
4 - DISCUSSÃO DOS DADOS .....	64
4.1 - Numa relação pedagógica de confiança o estudante aprende ao sentir segurança .....	64
4.2 - Numa relação pedagógica de confiança o estudante aprende ao atrever-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem .....	68

4.3 – Numa relação pedagógica de confiança o estudante aprende ao formar/manter/reforçar a sua identidade .....	72
5 - IMPLICAÇÕES DO ESTUDO .....	81
6 - CONCLUSÃO .....	85
7 - REFERÊNCIAS .....	88
7.1 – Bibliográficas .....	88
7.2 – Conferência .....	96
ANEXOS .....	97
Anexo 1 - Pedido de autorização ao Conselho Directivo da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa .....	98
Anexo 2 - Mensagem enviada aos estudantes a solicitar a sua colaboração .....	101
Anexo 3 - Guião da entrevista .....	104

## INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Relações entre os construtos de confiança (McKnight e Chervany, 1996) e síntese da sua descrição.....	26
Quadro 2 – Síntese da apresentação dos dados .....	41
Quadro 3 - Enquadramento do significado para os estudantes, de uma relação pedagógica de confiança, nos construtos de confiança de McKnight e Chervany (1996).....	63



## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Pressupostos à relação de confiança .....	47
Figura 2 – Como se desenvolve uma relação pedagógica vivida em confiança – contributos dos actores e do contexto .....	59
Figura 3 – A aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma relação pedagógica de confiança .....	62

## 0 – INTRODUÇÃO

### 0.1 - O contexto do estudo

A complexidade, que provoca um sentimento de “eterno recomeço” (Perrenoud, 2001, p. 47), é cada vez mais uma característica da sociedade actual e, por isso mesmo, uma característica das organizações, nomeadamente das de Ensino Superior.

O contexto, seja interno, seja externo, em que estas hoje se desenvolvem é um contexto em mudança, um contexto de incerteza: são os sucessivos cortes orçamentais que obrigam a engenharias financeiras e formativas baseadas na criatividade e num repensar da sua missão; é a adequação ao “Processo de Bolonha” que, sendo um desafio, levou à adequação dos planos de estudos, a uma reconstrução do pensamento pedagógico (processo porventura mais lento que o primeiro) e a alterações a nível da gestão pedagógica dos cursos; é o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior<sup>1</sup> que mantém ou até acentua o nível de desvalorização do subsistema Politécnico em relação ao Universitário e cujas determinações põem em causa a participação democrática nas Escolas, podendo potenciar um mal-estar interno nas organizações; é a incerteza face ao futuro laboral, decorrente de um novo conceito de Administração Pública e de um Código de Trabalho que não privilegia a estabilidade no emprego; é a crise económica a nível mundial e na qual Portugal está particularmente envolvido e o inerente olhar das pessoas, das famílias e das empresas / organizações para um futuro incerto.

A Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), porque integrada e aberta à sociedade, não se isenta da complexidade atrás referida, antes pelo contrário, pois esta complexidade é acrescida pelo processo de fusão das quatro ex – Escolas Superiores de Enfermagem públicas de Lisboa<sup>2</sup>, concretizado em Setembro de 2007, que ainda se vive.

---

<sup>1</sup> Lei nº 62/2007, de 10 de Set. “DR”, I Série, nº 174

<sup>2</sup> Dec-Lei nº 175/2004, de 31 de Julho

Se, como diz Perrenoud (2001), “A escola está condenada a viver com conflitos de valores, de métodos, de teorias, de relações com o saber, de poder” (p. 34), esta vivência organizacional é ainda mais acentuada quando uma só escola passa a abarcar comunidades académicas ainda impregnadas por quatro culturas, com semelhanças mas distintas, e nada facilitada pelo facto do seu funcionamento decorrer em quatro pólos, correspondentes às escolas que lhe deram origem.

Os estudantes formam-se, tendo como professores, profissionais que, de forma assumida ou não, desempenham o seu papel: uns como *instrutores*<sup>3</sup>, outros como *militantes*<sup>4</sup>; há aqueles que são os *mestres*<sup>5</sup> e aqueles que se identificam com a figura de formador enquanto *passador*<sup>6</sup> (Josso, 2005). A co-existência de formas distintas de ser professor, só por si, contribuirá para alguma desconfiança entre docentes, entre docentes e estudantes e entre os próprios estudantes, relativamente a saberes e práticas pedagógicas? São sentidos os efeitos da vivência organizacional da complexidade em que, por exemplo, uma resposta coerente dos professores envolvidos em determinado projecto exige um imenso trabalho de conjugação de visões heterogéneas da profissão [quer docente quer de enfermagem] e das finalidades da escola (Perrenoud, 2001). Esta coerência, que nem sempre se consegue, será percebida pelos estudantes, provocando insatisfação relativamente ao seu percurso formativo, insatisfação / incerteza essa também devida às adaptações necessárias a um plano de estudos único?

Mas implica o exposto que, na ESEL, todos teremos ou deveremos pensar e agir de igual modo? Na perspectiva de Perrenoud (2001), “Reconhecer a complexidade significa renunciar ao sonho de ver claramente e de fazer com que todos cheguem a um acordo «de uma vez por todas», significa aceitar uma mudança periódica de paradigma, de maneira a pensar, para integrar novas perspectivas” (p. 46), significa, quanto a mim, questionarmos a nossa prática.

---

<sup>3</sup> Transmissor de conhecimentos, controlador da aprendizagem desses conhecimentos e da sua utilização, pelos estudantes, na prática. Ignora a pessoa do estudante (Josso, p. 118).

<sup>4</sup> Defende convicções junto dos estudantes, não lhes abrindo possibilidades (Josso, p. 119).

<sup>5</sup> Modelo, com quem alguns estudantes se identificam. Transmite-lhes saber e valores, respeitando as pessoas dos estudantes (Josso, p. 119).

<sup>6</sup> Tem a preocupação de acompanhar o estudante não o querendo levar para um lugar onde quer que ele vá. Preocupa-se em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como a pode ajudar, durante um determinado período, a caminhar na direcção que pretende (Josso, p. 119).

As diversas formas de ser professor, bem como modos diversos de perceber e ensinar enfermagem, interferem com a vivência da confiança na relação pedagógica?

Questionar a nossa prática, foi o que um grupo de docentes da ESEL, no qual me integrei, se propôs fazer ao desenvolver um projecto de investigação, de abordagem aos diversos actores, afim de reflectir sobre a nossa profissão na perspectiva dum reconhecimento partilhado da complexidade, não só como dimensão pessoal da experiência de cada um mas como dimensão colectiva e profissional (Perrenoud, 2001). Neste estudo exploratório, cuja questão de partida foi “No âmbito da relação pedagógica, qual o significado atribuído pelos professores da ESEL à confiança / desconfiança no desenvolvimento da aprendizagem do estudante de enfermagem?”, tivemos como objectivos: compreender o significado do conceito de confiança / desconfiança na relação pedagógica; identificar elementos constituintes do conceito de confiança / desconfiança que favorecem a aprendizagem, pelo que se efectuaram entrevistas a docentes em dois *focus* grupos (Veiga et al, 2008), sendo os protocolos das entrevistas analisados segundo o método da teoria fundamentada descrito por Strauss e Corbin (1998).

E porquê questionar a nossa prática, investigando o tema confiança / desconfiança na relação pedagógica, tema esse a que estou a dar continuidade na dissertação de mestrado?

## 0.2 - A confiança na relação pedagógica

Como referi anteriormente, a complexidade provoca um sentimento de “eterno recomeço”. São muitas as mudanças que têm acontecido e irão acontecer na ESEL, mudanças essas que, por sua vez, são susceptíveis de provocar insegurança de índole diversa em toda a comunidade académica, nomeadamente em docentes e estudantes, sabendo-se que, em períodos de mudança, o grau de incerteza percebido deve ser compensado por um aumento da confiança (Edmonson, 2000), que a confiança é ainda mais fundamental em períodos de incerteza devidos a crises organizacionais (Mishra, 1996; Webb, 1996; Weick & Roberts, 1993 cit. por McKnight e Chervany, 1996), que “A questão da confiança surge quando uma decisão ou uma acção têm de ser desenvolvidas numa situação que envolva algum grau de risco e incerteza

(Gambett, 1988; Johnson-George & Swap, 1982; Lorenz, 1988 cit. por Edmonson, 2000) e que “a confiança é a qualidade que promove relações onde as pessoas se sentem seguras” (Waldow cit. por Pereira, 2005. 14), sendo considerada por Fox (1994), Lewis & Weigert (1985) e outros citados por McKnight e Chervany (1996), como a chave de relações interpessoais positivas por ser central à forma como as pessoas interagem umas com as outras.

Nesta perspectiva, se a qualidade do processo formativo depende de forma determinante das relações pessoais e interpessoais estabelecidas no decurso do mesmo (Ferreira, 2004), Simões (2008) apresenta a relação pedagógica como tendo sido um contributo significativo para a aquisição de competências pelos estudantes participantes na sua investigação. Estudar a confiança na relação pedagógica é um caminho possível para, pela melhor compreensão do fenómeno, se promover um debate interno tendente à coerência já referida e a sentimentos de segurança por parte dos actores envolvidos.

Fazendo uma referência breve em relação à aprendizagem do cuidado de enfermagem, o estudante, para se licenciar, necessita adquirir e desenvolver diversos tipos de conhecimentos (científico, técnico, ético, estético, pessoal e político), bem como valores e atitudes que lhe possibilitem atingir as “Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais” que se desenvolvem em três domínios: A – Prática profissional, ética e legal; B – Prestação e gestão de cuidados; C – Desenvolvimento profissional (Ordem dos Enfermeiros, 2003), e que estão na base do perfil de competências do licenciado pela ESEL. Pode-se dizer que a formação inicial em enfermagem é um processo complexo, para o exercício duma profissão complexa (e, hoje em dia, não garantida), onde se entrecruzam o desenvolvimento de competências, cujos necessários saberes se aprendem na escola e em diversos contextos da prática de cuidados (Henriques, 2002), sendo complexa a relação dos saberes teóricos com os saberes que o estudante constrói na acção (Canário, 2007).

Pelo exposto, embora o acto educativo, aquando do encontro professor-estudante, seja uma expressão de pura individualidade, não nos podemos esquecer duma visão institucional (Figueiredo, 2004), até porque a relação pedagógica ocorre de forma contextualizada. Num estudo feito numa perspectiva organizacional, Carr (1994, cit. por Johns, 1995), afirma que quando numa organização “predomina uma cooperação baseada na confiança, esta promove o desenvolvimento de comportamentos de controlo e de coordenação,

associados à eficácia das redes organizacionais”. De igual forma, Edmondson (1997 cit. por Edmondson, 2000) demonstrou que elevados níveis de confiança entre membros de um grupo de trabalho aumentam a probabilidade de envolvimento em comportamentos de aprendizagem, sendo que a colaboração e confiança inter-pares, [nomeadamente docentes], promove a confiança com os clientes [estudantes] (Johns, 1995).

Será esta a forma como actualmente vivemos na ESEL? Haverá consciência destas relações avançadas pelos autores? As escolas, nomeadamente as de ensino superior e, particularmente, a ESEL serão, à partida e como postula Gilbert (2005), contextos de confiança? Ou serão antes, contextos do quotidiano em que “é preciso «conquistar» a confiança, expressão feliz que expressa o esforço laborioso que tem lugar entre a confiança concedida e a inicial desconfiança do ponto de partida” (Castilha del Pino, 2003: 370)?

Ao falarmos de contextos educativos, contudo, não nos podemos limitar à instituição escola, uma vez que as organizações de saúde são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes e também elas se defrontam com a questão da mudança e da incerteza.

Para além das transformações inerentes às diversas profissões da área da saúde, decorrentes de inovações conceptuais, científicas e técnicas, observamos cada vez mais, em Portugal, que os valores de cuidar das enfermeiras e a própria enfermagem estão ameaçados por uma tecnologia médica crescente, bem como por constrangimentos duma gestão institucional burocrática (Watson, 85). A carência de enfermeiros e as repercussões negativas na qualidade dos cuidados prestados (Sousa, 2011; Cordeiro, 2009), bem como na satisfação dos enfermeiros relativamente aos cuidados que prestam, é cada vez maior. O aumento de exigência social em relação aos serviços de saúde, tem dado origem a inúmeros projectos, nomeadamente na área da qualidade, projectos estes que, embora interessantes e possíveis factores de motivação, absorvem tempo e energias inquantificáveis aos profissionais envolvidos (Ordem dos Enfermeiros, 2006). Decorrente desta carência / sobreocupação de enfermeiros, constata-se, ano após ano, que diminui a disponibilidade destes para orientarem estudantes em ensinamentos clínicos («FOPROSA EUROPE», 2010) – não só as organizações nos argumentam ser sua prioridade os cuidados aos utentes, como a orientação de estudantes aumenta significativamente a carga de trabalho dos enfermeiros e estes

encontram-se cansados; a criação dos Centros Hospitalares causou bastante instabilidade, ao nível dos diversos grupos profissionais, devido à falta de informação ou, quem sabe, devido à desinformação. Operou-se a reorganização de serviços, da qual resultou uma mobilidade de pessoal e um refazer de equipas de trabalho; os enfermeiros referem-nos ser um empreendimento cada vez mais árduo ter / querer ter voz dentro das organizações de saúde. Será este um contexto de confiança para os enfermeiros? Estarão, eles próprios, disponíveis para estabelecer relações de confiança com os estudantes?

No que respeita ao ponto de vista da relação interpessoal professor-estudante, a confiança é considerada por diversos autores, nomeadamente Moran (2007), como um conceito estruturante da relação pedagógica, sendo que a aprendizagem dos estudantes melhor se efectiva se tiver na sua base uma relação de confiança, de incentivo e de auto-conhecimento, abrindo-lhes caminhos novos para o desenvolvimento da compreensão dos problemas de saúde da pessoa. Para que a aprendizagem aconteça, o professor estabelece relações cordiais e de acolhimento com os estudantes e mostra que é uma pessoa aberta, afectiva, carinhosa e tolerante.

Corroborando esta perspectiva, Forrest (2004) afirma que o processo ensino / aprendizagem baseia-se, sobretudo, em algumas premissas como a expressão do *self* do professor, a confiança e autenticidade, mais do que em posturas aprendidas e uso da autoridade. A posição destes autores reporta-nos a Postic (2007a) para quem, hoje em dia, permanece o debate sobre o facto da qualidade da relação que o professor estabelece com o aluno estar apenas relacionada com a sua personalidade e o seu carisma.

Baseado na noção de Mezirow de que o processo de ensino - aprendizagem pode ser transformativo, Gillespie (1997 cit. por Gillespie, 2005) considera o conhecimento, a confiança, o respeito e a mutualidade como as qualidades que dão corpo à essência das relações professor-estudante.

A escassa investigação sobre a presente temática revela que, na perspectiva do professor, os elementos associados ao conceito de confiança são: o desenvolvimento moral, o civismo, a autenticidade, a honestidade e o respeito, tanto em sala de aula como na prática clínica (Vaxter et al, 2007; Fjortoft, 2001).

Ainda na perspectiva do professor, a confiança na relação pedagógica é um processo ambíguo, que se desenvolve num contexto de incerteza para

ambos os actores. O estudante procura o saber (embora, algumas vezes, a sua motivação se prenda com “o que é que o professor quer que eu saiba?”) e esta procura, embora desejada, é temida devido à variável “avaliação”. Para uma relação de confiança com o estudante, o professor procura conhecê-lo e considera indispensável a explicitação das regras do jogo. Destas regras, consta o exercício de controlo feito pelo professor, relativamente a saberes, atitudes e comportamentos do estudante. Duma relação de confiança com o estudante resulta uma aprendizagem norteada, assumindo ambos responsabilidades no processo ensino - aprendizagem e um reconhecimento, pelo estudante, do papel do professor (Veiga *et al*, 2008).

A construção, com os estudantes, duma relação simultaneamente de confiança e de autoridade, leva os professores mais experientes a não se identificarem com o professor ansioso, que tem medo de perder a autoridade a cada instante. No entanto, os professores têm uma grande dificuldade em não considerarem contra si qualquer desvio à transparência, na relação que consigo estabelecem os estudantes, porque querem ser amados, contarem com a confiança daqueles, não suportando ser tratados como “adversários”, como alguém com quem se mantém uma relação estratégica (Perrenoud, 2001).

Na perspectiva dos estudantes, numa pesquisa desenvolvida por Henriques (2002) com a finalidade de estudar a construção identitária na formação inicial, os estudantes consideram como complexa a relação com os professores, promotora de constrangimentos, estando o medo (principalmente em ensino clínico) muito presente, devido, sobretudo, ao carácter avaliativo da presença dos professores nessa relação. Estes utilizam como estratégia de orientação a busca do erro o que é considerado pelos estudantes como intimidatório. O medo de, ao colocar questões, mostrar a sua ignorância e ser prejudicado na avaliação, leva a um afastamento do estudante em relação ao professor, o que não é promotor da aprendizagem.

Os estudantes de enfermagem, ao contrário de muitos outros do ensino superior, contactam, ainda muito jovens, com diversas situações limite, como sejam a morte dos doentes ou pessoas com doenças / traumatismos incapacitantes, bem como com as consequências das suas decisões e dos seus actos nas pessoas de quem cuidam. Assim, para os estudantes da pesquisa supracitada (Henriques, 2002), confiar no professor é saber que este o vai ajudar nas suas dificuldades, nomeadamente a ultrapassar medos que decorrem



de algumas situações de cuidados e, embora a presença do professor possa ser intimidatória, como referido, é, por outro lado, promotora de confiança (em si próprio), por diminuir a possibilidade de ocorrência de erro.

A partilha com os docentes, através da escrita de diários de aprendizagem, de pensamentos, crenças e sentimentos relativamente a situações de cuidados, diários que são devolvidos pelos professores aos estudantes, com questões promotoras de reflexão, é identificada por Ritchie (2003) como potenciadora da confiança dos estudantes em si próprios e no professor. Ao serem-lhes devolvidos os diários, em que não são julgados pelo professor, os estudantes sentem-se cuidados e os seus receios validados. É uma relação de proximidade que se constrói.

### 0.3 – Relação de ajuda e confiança – (também) uma dimensão do cuidado de enfermagem a aprender

Vimos, pela literatura consultada, que apesar ou sobretudo, em contextos de complexidade, quer nos estejamos a referir ao contexto organizacional, quer de gestão de cursos / projectos, quer ainda a nossa referência seja a relação pedagógica, a confiança se mostra fundamental para a aprendizagem.

Um contexto de confiança para a aprendizagem parece-me tão mais importante quanto estabelecer relações de ajuda e confiança (Watson, 1985), ou estabelecer e manter um ambiente terapêutico para o qual é fundamental “uma atmosfera de confiança” (Benner, 2001, p.98), dado que é, precisamente, uma dimensão do cuidado de enfermagem e, portanto, uma aprendizagem a fazer pelo estudante. Isto porque a preservação do cuidado humano é uma preocupação permanente e complexa para a enfermagem e que possibilita à pessoa, fragilizada pelas repercussões de uma doença ou da vivência duma fase de transição, ser vista e ver-se a si própria como um fim dentro do sistema de saúde e não como um meio para um qualquer fim científico e biotecnológico (Watson, 1985).

Para Sellman (2007), a investigação na área clínica de enfermagem explora pouco a presente temática por ser expectativa geral, e dos próprios enfermeiros, que os clientes devem estar disponíveis e voluntariar-se para confiar nas enfermeiras. Esta expectativa poderá fundamentar-se no facto de, devido a relações de poder desiguais, os utentes dos serviços de saúde se

encontrarem em situação de maior vulnerabilidade e, portanto, mais necessitados de confiar (Baier, 1986, cit. por Sellman, 2007).

Numa análise ao conceito de confiança, esta é identificada pelos clientes como sendo um elemento fundamental da relação com o enfermeiro e como promotora de empoderamento. Também parece haver uma forte relação com a adesão ao tratamento, nomeadamente em situações de doença crónica (Johns, 1996) e é considerada, pelos estudantes de enfermagem, como essencial à promoção da esperança, quer seja a confiança que o doente / família têm no estudante, quer a confiança que o estudante tem nas potencialidades da pessoa para ultrapassar a presente situação, mesmo que esta evolua para a morte (Pires, 2006).

Para que a aprendizagem desta relação de confiança aconteça, o estudante desenvolve, ao longo dos quatro anos do curso e numa perspectiva de que mesmo como enfermeiro será sempre um profissional inacabado, diversos saberes que lhe possibilitem conhecer a pessoa cuidada, incluindo o seu eu, o seu espaço de vida, o que é significativo no seu passado, presente e futuro, que vivências o podem afectar, motivar ou inibir comportamentos de procura de saúde, que vivências lhe permitem “viver bem” a presente situação, que lhe fazem apelo para a recuperação ou, pelo contrário, o fazem desistir de viver. Para que a relação com a pessoa cuidada seja de ajuda e confiança, o estudante aprende a desenvolver a sua sensibilidade para consigo e para com os outros, abrindo-se à diferença; o estudante aprende a respeitar a pessoa que cuida o que implica conhecê-la, como referido, aceitando-a tal como é, pelo que também aprende a abrir-se à diferença. Na medida em que a confiança está relacionada com a capacidade de empatia das enfermeiras (Johns, 1996; Bastian; Valdeyron; Vaquier, 2001), sendo a confiança interpessoal percebida como um modo de comunicar competente de um indivíduo perante outro que dele depende (Johns, 1996), técnicas de comunicação em que haja uma consciencialização de si, na relação, são igualmente aprendizagens a desenvolver pelo estudante.

#### 0.4 - Questionamento

Considerando que:

- As instituições de ensino superior, particularmente a ESEL, bem como as organizações de saúde que têm um papel activo e essencial na formação de futuros enfermeiros são, hoje em dia e cada vez mais, contextos complexos e de incerteza, onde exercem professores e enfermeiros orientadores e se desenvolve a aprendizagem dos estudantes;
- aprender a ser enfermeiro é um lugar de complexidade, uma vez que a profissão de enfermagem é complexa, não só pelos diversos saberes que envolve mas por ser uma profissão de relação em que se encontram as subjectividades de, pelo menos, duas pessoas;
- em situações de complexidade, nomeadamente em períodos de mudança, o grau de incerteza percebido deve ser compensado pelo aumento de confiança;
- uma relação pedagógica de confiança é descrita como aquela em que a aprendizagem melhor se efectiva;
- A relação de ajuda e confiança é uma dimensão do cuidado de enfermagem a aprender pelos estudantes, aprendizagem que poderá ser favorecida se sentirem, eles próprios, confiança na relação com o professor;

coloco como questão de partida para este estudo: **Quais os significados que os estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem atribuem à confiança na relação pedagógica?**

Na perspectiva de responder à questão enunciada, proponho-me:

- Conhecer os significados atribuídos, pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), a uma relação pedagógica de confiança;
- compreender como, na perspectiva dos estudantes, se constrói esta relação;
- compreender como é que a vivência de uma relação de confiança com o professor, interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem.

Para estudar / melhor compreender o fenómeno em estudo – significados, na perspectiva do estudante, duma relação pedagógica de confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem – efectuei uma revisão da literatura, tendo como referentes os conceitos de confiança e relação pedagógica (capítulo 1).

Seguidamente, no capítulo 2, explicitarei o percurso metodológico seguido para a realização do presente estudo, encontrando-se o resultado desse percurso expresso no capítulo 3, “O lugar da confiança na relação pedagógica”. No capítulo 4 procedo à discussão de alguns dos significados atribuídos pelos estudantes a uma relação pedagógica vivida em confiança.

No capítulo 5 apresento aquelas que considero serem as implicações mais relevantes do estudo para a prática pedagógica, organização curricular, gestão de cursos / distribuição de serviço docente, formação dos professores e enfermeiros orientadores e para a investigação.

As conclusões, estruturadas em torno dos objectivos delineados para o estudo, são vertidas no capítulo 6.

Palavras-chave: Confiança; relação pedagógica; relação pedagógica de confiança; professor que orienta; professor que cuida; segurança para aprender.

## 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Em jeito de introdução a este enquadramento teórico, onde pretendo desenvolver os conceitos-chave já enunciados, deparei-me com uma situação semelhante àquela com que Annie Bireaud (1995) se confrontou no seu trabalho sobre os métodos pedagógicos no ensino superior – os problemas pedagógicos específicos do Ensino Superior (e neles incluo a relação professor-estudante) “são um domínio pouco explorado” (p.13) pois “A pedagogia universitária não constitui um tema de investigação muito explorado” (Madero, cit. por Bireaud, 1995, p. 13). Refere ainda Bireaud (op. cit.), que a investigação feita se centra nas políticas e contextos institucionais, no afluxo de estudantes e sucesso escolar ou nas saídas profissionais. A investigação mais centrada nos aspectos pedagógicos incide nas particularidades de algumas disciplinas ou nos contributos de alguma tecnologia (op. cit., p. 13). Também Esteves (2008) se refere à carência de investigação focada na pedagogia, a nível do ensino superior, indicando os domínios de investigação considerados por Goodlad (1995, cit. por Zabalza, 2002) e que excluem quaisquer estudos no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem. A autora aponta a década de 90 como o marco para o desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, de estudos sobre a pedagogia do ensino superior. Com efeito, nas obras consultadas, é quase omissa a relação pedagógica com jovens adultos<sup>7</sup>, encontrando-se, fundamentalmente, documentos que abordam a relação professor – criança / jovem ou professor / formador – adulto, em situação já laboral. Se o Movimento da Educação Permanente “retirou à infância e à juventude o privilégio das preocupações educativas” (Nóvoa, 1988, p. 113), não parece que estas se foquem grandemente nos jovens adultos em formação pré-graduada, pelo menos não em termos de investigação.

Neste capítulo serão abordados os temas da confiança e da relação pedagógica para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

---

<sup>7</sup> *Jovem Adultez* é um termo utilizado por Tavares (2008) para denominar o período de desenvolvimento “que tenta mediar a etapa da adolescência para a idade adulta” (p. 133)

## 1.1 - A Confiança

De acordo com Castilla del Pino (2003), pode-se dizer que enquanto a razão nos une como sujeitos, os sentimentos singularizam-nos, ou seja, os sentimentos são aquilo que nos distingue enquanto sujeitos para uma relação irrepetível, havendo sentimentos que não teriam aparecido se as condições de incerteza não se verificassem na realidade. São aqueles que procedem de uma intolerância maior ou menor diante da incerteza e da necessidade de confiar: são eles a desconfiança, a suspeita, os ciúmes, a reserva, etc. Esta incerteza que apela à necessidade de confiar é, também, realçada por Derbez (2007) e Hevia (2006), que nos dizem que vivemos permanentemente na incerteza pois, citando Heidegger, “uma das atitudes que caracteriza o ser humano é o reconhecimento da vulnerabilidade que ameaça a nossa existência”. (p 74). Perante a incerteza e a necessidade de confiança, a pessoa procura saber, pelo que “existe uma racionalização prévia à atitude de confiança” (Derbez, 2007, p. 1).

Uma perspectiva mais espontânea, pré-reflexiva da confiança, também considerada por Derbez (2007), é-nos dada por Renaud (2010), para quem a confiança é, antes de mais, no início de vida do ser humano, a “aceitação espontânea de uma dependência para com a pessoa que trata dele de modo benevolente, de tal modo que ele vive na espera do seu cuidado permanente” (p. 9). A esta confiança espontânea da criança ou daquele que vive na ignorância de terem sido goradas as suas expectativas no outro / nas situações, Derbez (2007) chama-lhe “adesão ingénua”, “credulidade” (p. 1).

Fazendo uma aproximação etimológica, a palavra confiança provem da mesma raiz de fé (*fides*), pelo que “A confiança aparece como (...) um corolário da fé que se tem numa pessoa” (Renaud, 2010, p. 9). Raeve (2002) faz referência a autores como Pellegrino e Thomasman (1993) e DuBose (1995) que dão o exemplo da relação médico - doente e, por extensão, enfermeira - doente que consideram, por natureza, uma relação fiduciária. Esta relação *fiduciária* envolve um relacionamento fundado na confiança, sendo que a “pessoa *fiduciária* é aquela em que se pode ter certeza (*confidence*), fé, em que se pode acreditar, uma vez que revela a qualidade de ser consistente (*reliability*) e integridade de carácter (*trustworthiness*)” (p. 465). Renaud (2010) considera,

assim, ser íntima a relação entre a confiança e a fé, não necessariamente religiosa, sendo que, ao invés da fé, a confiança precisa de um enraizamento que é de natureza inter-relacional, ou seja, “a confiança, imediata ou mediata, é confiança entre pessoas” (p. 11).

Importa realçar que a confiança e a desconfiança raramente são absolutas. Confiar não implica necessariamente confiar-se todo e em tudo, passando-se o mesmo em relação à desconfiança. A confiança é acompanhada pelo seu equivalente funcional – a desconfiança, que assume ser a confiança possível e providencia meios para gerir a diversidade, uma vez que a imprevisibilidade humana é uma fonte constante de insegurança (Luhmann, 1979, cit. por Gilbert, 2005), pois os nossos sentimentos e atitudes não são invariáveis no decurso das nossas vidas. Desta forma, as relações intersubjectivas implicam uma “confiança que se projecta no tempo” e que contém sempre algo de *a priori* (Renaud, 2010, p. 12). Significa isto que, nem eu tenho do outro, nem o outro tem de mim, a garantia de que corresponderemos às expectativas mútuas. Estamos, de novo, perante a dimensão racional da confiança que surge face a um conhecimento incompleto, relativamente a alguém ou a algo, que não permite a noção de certeza. Esta incerteza no futuro “introduz a noção de promessa” (Renaud, 2010, p. 12), implícita ou explícita ou a noção de risco, na perspectiva de Derbez (2007) e de diversos autores citados por McKnight e Chervany (1996), como sejam Coleman (1990), Gambetta (1988), Zand (1972), Shapiro (1987), entre outros. Uma vez que é a assumpção do compromisso assumido que permite a verificação da promessa, esta implica ser sempre realizável ou seja, “a confiança não pode incidir no impossível” (Renaud, 2010, p. 12). Já sem a existência de risco, a formação de uma intenção de confiar não ofereceria qualquer desafio, no parecer de McKnight e Chervany (1996).

A confiança ou a sua falta são indicadores emocionais do grau de fragilidade com que nos percebemos. Quando existe confiança sentimo-nos mais seguros, mais protegidos, menos desamparados. Na situação inversa, as ameaças aumentam e temos a sensação de correr perigo ou seja, a falta de confiança aumenta o medo e sentimos as acções dos outros como que ameaçadoras (Hevia, 2006).

Este binómio confiança / desconfiança é, na maioria das vezes, pontual e refere-se a uma determinada interacção, o que não impede que a confiança seja uma atitude básica porque preside à totalidade das interacções a que nos

dispomos, como se soubéssemos do outro mais do que podemos saber, isto é, qual a sua intenção que, Castilla del Pino (2003) considera não uma componente da intimidade mas a própria intimidade. Também Renaud (2010) se refere a situações concretas e pontuais em que consideramos não nos podermos fiar no outro porque este não teve um comportamento ou atitude expectável para a concretização da confiança e que devia ser conforme ao tipo de união existente entre os dois.

Sendo que a confiança, inicialmente espontânea (Renaud, 2010), é um processo de desenvolvimento que tem por base experiências de infância e, posteriormente, experiências sociais em que a pessoa aprende a confiar, Castilla del Pino (2003) acrescenta que “a experiência da vida dá a muitos uma subtil apreciação do grau de confiança que devemos pôr em cada interacção” ou, dizendo de outra forma, “cada um aprende com a experiência, que uma certa reserva é uma forma de sabedoria” (p. 367). Temos pois que “aquilo que resta até se fazer da confiança uma confiança total é desconfiança” (p. 367) que existe sempre em maior ou menor grau. Pode-se assim dizer que uma relação de confiança não é algo que existe de modo absoluto, constrói-se no tempo e “submete-se aos acasos da existência” (Derbez, 2007, p. 2), sendo que “confiar é um compromisso com o futuro” (op. cit., p. 2).

Resumindo, a confiança surge quando, na falta de garantia ou na incerteza de algo expectável, apostamos no outro, em termos de futuro. Até chegarmos a esta confiança, enquanto abandono, podemos viver na desconfiança ou na “ansiedade como eterno lamento [da falta] do saber” (Derbez, 2007, p. 3).

Se são cada vez mais consensuais os efeitos positivos da confiança, o mesmo consenso já não existe relativamente ao seu significado, variando este desde um traço de personalidade a um fenómeno estrutural (McKnight; Chervany, 1996). Estes autores apontam como causa da existente diversidade de significados, o facto da confiança ter vindo a ser investigada sem uma conceptualização sólida *a priori* e citam Wrightsman (1991) que refere que “o conceito genérico de confiança merece uma maior análise teórica. A sua medição avançou mais rapidamente que a clarificação conceptual...” (p. 3). Embora a diversidade de significados possa ser confusa, McKnight e Chervany (1996) não a entendem como incorrecta, argumentando antes que a confiança é difícil de definir apropriadamente de forma unidimensional uma vez que cada definição não abarca a riqueza dos diversos significados, significados estes



construídos com o olhar das diversas áreas disciplinares que se debruçam sobre a confiança.

Através da análise das definições de confiança existentes na diversa literatura científica e significados de confiança utilizados na linguagem do dia-a-dia, McKnight e Chervany (1996) construíram um quadro de relações entre os construtos de confiança, que reflecte a importância que atribuem à forma como cada tipo de construto de confiança se relaciona com os outros, para lá de considerarem importante saber categorizar cada um *per si*.

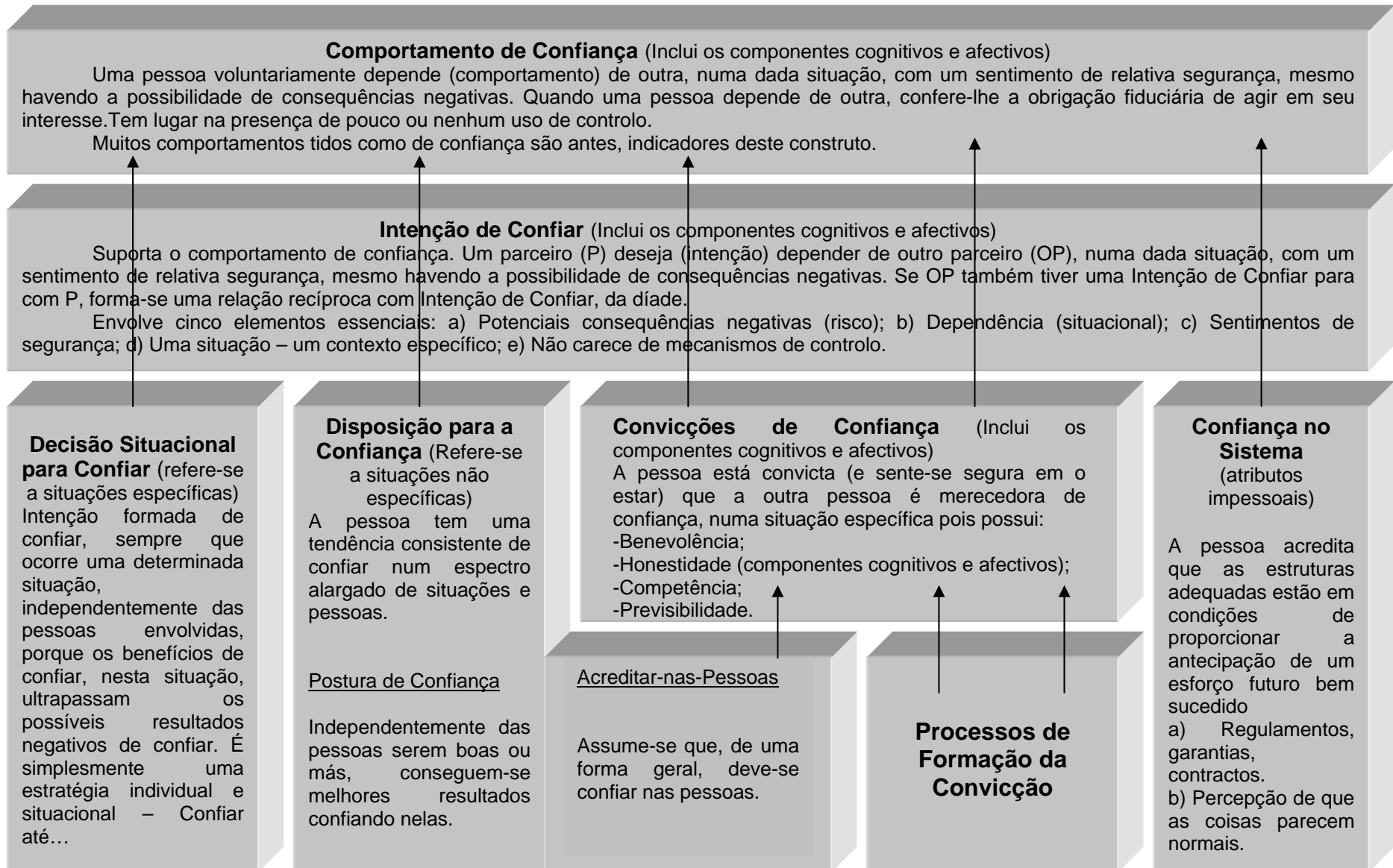
No Quadro1, elaborado a partir de um quadro dos autores (op. cit., p. 86), apresento os construtos de confiança por si identificados, bem como as relações entre os mesmos. Em cada construto descrevo de forma sintetizada o seu significado para McKnight e Chervany (1996).

## 1.2 - A relação pedagógica

*O ensino é acima de tudo uma prática relacional*  
(Altet, 2000, p. 37)

Diz-nos a literatura que a *cena pedagógica* (Payet, 1999, cit. por Postic, 2007b, p. 41) só tem sentido se contextualizada na organização escolar e nos diversos papéis dos diferentes actores (ibidem), sendo necessário conhecer “todo um contexto escolar em que se procure conhecer a construção de sentido das interações quotidianas e como se negoceia a vida social em função das perspectivas, dos recursos, das competências dos actores” (Postic, 2007b, p. 41), a que eu acrescentaria as vivências. Sendo a parte empírica do presente estudo a procura do significado vivido, atribuído, pelos estudantes, no quotidiano, à confiança na relação intersubjectiva (Perrenoud, 2001, p. 151) com o professor, pretendo, neste subcapítulo, desenvolver o conceito de relação pedagógica na perspectiva de diversos autores, dando realce à relação de poder, derivado da diferença de saberes e da situação de dependência do estudante em relação ao professor.

**Quadro 1:** Relações entre os construtos de confiança (McKnight e Chervany 1996,p. 86) e síntese da sua descrição (op. cit.)



A que nos referimos quando falamos de relação pedagógica? Ao falar-se de relação pedagógica pressupõe-se que já nos estamos a referir a uma relação em que está presente a confiança ou seja, será um pleonasmo falar em “relação pedagógica de confiança”? O adjectivo “pedagógica”, qualifica valorativamente uma relação?

Ao falar em relação pedagógica, refiro-me ao *contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos* (Estrela, 1992, p. 32), relação esta *complexa* (Postic, 2007b, p. 18), *formal* (Lesne, 1977, p. 35), *limitada por horizontes temporais* (Estrela, 1992, p. 38; Lesne, 1977), *institucionalmente definidos* (Estrela, 1992, p. 38). A estes atributos, no caso específico do ensino de enfermagem, em que a relação professor-estudante também acontece nos locais de práticas de cuidados, onde o estudante se socializa à profissão, acrescentaria o ser uma *relação social* (Lesne, 1977, p. 35) que o autor considera caracterizar a relação formador - pessoas em formação e não a relação *dita pedagógica* (p. 35). A relação professor - estudante ocorre, não só no “artificialismo das situações, criadas expressamente para maximizar a comunicação / recepção do saber” (Estrela, 1992, p. 41) ou no *meio artificial ou num vazio sócio - cultural*, como Lesne (1977, p. 36) se refere à escola, mas “nela intervêm, através e para lá do momento de formação, os quadros sociais reais e os meios historicamente situados em que se forjaram [forjam] as experiências dos actores em presença, a situação histórico - social determinada em que se exerce e efectua a relação de formação” (op. cit., p. 35).

Marguerite Altet (2000) não utiliza a terminologia *relação pedagógica* mas “interacção pedagógica ou interacção professor – aluno” (op. cit., p. 39) que, conjuntamente com interacções cognitivas e socioafectivas e interacções funcionais, acontecem num contexto de escola e sociedade e, a um nível mais próximo, num contexto de professor e alunos, com as suas características que, por sua vez, condicionam raciocínios, interpretações, motivações, afectividade, percepções, comportamentos e atitudes que Altet (op. cit., p 39) designa por “processos interactivos contextualizados que enquadra no paradigma da articulação do processo sistémico ensino – aprendizagem”.

Também Amado, Freire, Carvalho, e André, (2009), citando Estrela, se referem à relação pedagógica como *contacto interpessoal* (p. 77), fazendo depender a sua qualidade e resultados de diversos factores, realçando a pessoa

do professor e a pessoa do aluno, o que envolve “subjectividades, interpretações (individuais e partilhadas) em torno das situações e vivências da aula e da escola, os trajectos de vida e os projectos pessoais” (op. cit., p. 77). Postic (2007b, p. 13) vai mais além de considerar a relação pedagógica como contacto interpessoal. Para este autor, a relação pedagógica torna-se educativa quando existe um compromisso de encontro entre professor e aluno, onde cada um se reconhece a si próprio na descoberta que faz do outro. Este acto educativo diferencia-se do processo de influência pela intencionalidade formadora explícita de um parceiro da interacção em relação a outro (op. cit.). Olhando para a relação pedagógica numa perspectiva psicológica, esta visão de Postic é contrariada, por ser a possibilidade do professor ter capacidade de ter influência directa ou indirecta sobre o comportamento (forma de mostrar o saber) do estudante que condiciona a tarefa da formação desse comportamento por parte do professor (Correll, 1973). Também Estrela (1992), caracteriza a relação pedagógica pela intencionalidade do acto pedagógico que “pretende influenciar e transformar o outro” (p. 41), considerando Buber (1970, cit. por Noddings, 1984) que “o papel do professor é apenas esse: influenciar.” (p. 177).

A concepção da relação pedagógica como encontro existencial entre professor e aluno é rejeitada por Estrela (1992, p. 41), na perspectiva de que um detém o saber de que o outro se deverá apropriar, só se podendo encontrar “na completa igualdade de direitos de relacionamento humano” (op. cit., p. 42), o que implica a existência de violência mais latente ou mais explícita, violência que cabe ao professor evitar, demonstrando respeito pela pessoa do estudante, bem como competência científica e relacional que levem o estudante a reconhecer as suas funções (Estrela, 1992). Esta autora discorda igualmente da posição de Filloux (Estrela, 1992), que defende o carácter contratual da relação pedagógica, com base na falta de liberdade e igualdade de um dos contratantes, devido ao carácter obrigatório do ensino básico. Não tendo o ensino superior, à partida (há sempre que considerar a possibilidade de imposições familiares, pressões sociais, etc., que levem o estudante a ingressar num curso), este carácter de obrigatoriedade e que o estudante escolhe livremente um curso, com determinado plano de estudos e uma instituição, poder-se-á dizer que, na maioria das situações, é livre de escolher o professor? No contexto em que se realiza este estudo posso dizer que não. Ainda que existisse essa liberdade, não permanece a desigualdade de saberes? Permanece igualmente a diferença de

poderes. Mesmo que não queira exercê-lo ou o queira partilhar, o poder do professor é socialmente reconhecido e “a sua negação total implicaria fatalmente a negação do próprio acto de formação” (Lesne, 1977, p. 41).

Eis-nos, assim, chegados a uma questão fulcral, que condiciona todas as outras e que tem a ver com a natureza da relação pedagógica que, para Estrela (1992) “começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder” (op. cit., p. 32-33).

Este saber, que cabe ao professor, tanto se relaciona com saberes didácticos tais como conteúdos a ensinar, métodos de ensino, modos de aquisição e apropriação desses conteúdos pelos estudantes, etc., como diz respeito a saberes pedagógicos como a “articulação na prática do processo ensinar - aprender pelo professor, as adaptações e tomadas de decisão na acção, as escolhas, a relação numa dada situação” (Altet, 2000, p. 22). Altet considera, ainda, os *saberes das disciplinas de referência* (op. cit., p. 22), bem como os *saberes da cultura do professor, conhecimento do sistema educativo* (op. cit., p. 30). A par de todos estes saberes teóricos, a autora refere a existência de *saberes práticos* ou *saberes da experiência* (ibidem), construídos nas práticas dos professores e que, no caso dos professores do ensino superior, quase que resumem a formação que estes realizam no que respeita a práticas pedagógicas (Cunha, 2006 cit. por Pereira, 2007), considerando igualmente Perrenoud (1993) que a formação é, por muitos, subvalorizada em relação à experiência profissional.

Estes saberes, fundamento da autoridade do professor, não são, hoje em dia, sua propriedade exclusiva. Para além de se reconhecer o saber do estudante, este tem acesso a fontes de informação diversa. Tal facto não impede que haja professores que, na sua prática pedagógica, mantenham o papel tradicional de difusores do conhecimento, centralizando em si a comunicação, deixando ao estudante pouco espaço para comunicar, pelo que a relação professor-estudante se reduz ao mínimo indispensável - é aquilo a que Estrela (1992) chama *herança do magistercentrismo* em que a relação pedagógica é de *dominação - submissão* (p. 17). Mas, estando actualmente grande parte do saber fora da escola, defende-se um novo papel, quer para a escola quer para o professor – a escola deverá ser um “centro de reflexão crítica

sobre esse saber” (Reguzzoni, 1985, cit. por Estrela, 1992, p. 35) e o professor, mantendo-se perito numa área de saber, será “um assistente de aprendizagem ... e moderador do trabalho de grupo” (op. cit, p. 35).

Em suma, não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina (Estrela, 1992, p. 33) mas a relação de saber - poder situa-se para lá do saber que o professor detém e o estudante não – “Cada aluno estabelece necessariamente com a escola uma relação de utilidade ligada a um projecto” (Dubet, 1991 cit. por Postic, 2007b, p. 62), ou seja, na expectativa de vir a ser enfermeiro, o estudante necessita adquirir algum do saber “possuído” pelo professor e que este / a Escola, reconheçam que ele o adquiriu. Por outras palavras, a partir da informação disponibilizada, o estudante constrói os seus significados pessoais e carece da validação social desses significados (Esteves, 2008). Só assim é socialmente reconhecido como licenciado, só assim pode solicitar à Ordem que o reconheça como enfermeiro para poder exercer a profissão. Daqui se depreende que o estudante necessita do(s) professor(es) / Escola/ Serviços de Saúde, para satisfazer a necessidade de se licenciar o que, por sua vez, permite a satisfação de necessidades de diversa índole – necessidade de auto-realização, necessidade de autonomia, necessidade de pertença a um grupo (neste caso, profissional), entre outras (Watson, 1985). Quando, para satisfazermos os nossos desejos, fins, as nossas necessidades, as nossas esperanças, dependemos de alguém, esse alguém tem poder sobre nós (Alberoni & Veca, 1993), ou seja, o professor / Escola / Serviços de Saúde têm poder sobre o estudante, quer se fale ao nível da relação pedagógica, quer ao nível da interacção com o contexto dessa relação. No entanto, esse poder de que o professor é investido pela dependência que o estudante tem de si, não é (não deverá ser) um “poder sobre” em que o estudante é visto como um meio que o professor utiliza para a execução de determinadas metodologias de ensino mas um “poder para”, ou seja, uma relação de poder que leva o professor a fazer aquilo que o estudante tem necessidade e que depende de si (op. cit.).

Inerente a essa dependência, numa relação em que o estudante confia no professor, existe um certo grau de vulnerabilidade. Esta surge porque, ao confiar, o estudante permite ao professor ter algum poder sobre si, ou seja, coloca-se numa posição de poder ser por ele prejudicado (Sellman, 2007).

Será que os professores estão conscientes da situação de dependência dos estudantes em relação a si e do poder que, conseqüentemente, têm sobre eles? Ao reconhecer a dependência do estudante relativamente a si, o professor tem de estar consciente do seu “poder para”; não pode dizer que não o conhece, que nunca tinha pensado nele, pois do ponto de vista moral cada um é obrigado a ter presente todas as conseqüências, desejadas e previsíveis, das suas acções (op. cit.).

A utilização, pelo professor, de um “poder para” será favorável a uma relação pedagógica de confiança?

Como vimos, Estrela (1992) aponta-nos o respeito pelo estudante como um princípio fundamental à prática do professor. A mesma autora (Estrela, Marques, Alves & Feio, 2008), num estudo que desenvolveu sobre a formação ético-deontológica dos professores do ensino superior, refere que os participantes (professores) enunciam, também eles, o respeito pelo aluno como um dos valores / princípios orientadores da sua conduta profissional. Mas, no que concerne à relação com os estudantes, os professores não se limitam a referir o respeito – o modo como estão na relação é também pautado por princípios / valores como a honestidade, justiça, responsabilidade, informação e liberdade (op. cit., p. 94). Esta dimensão ética da prática pedagógica, que propicia ao professor a utilização do “poder para”, visa a formação do estudante enquanto pessoa e tanto acontece através do currículo formal, em que, na interacção com o estudante, o professor trabalha os referidos princípios / valores [preparação ética para a profissão (op. cit, p. 95)], o que ocorre sobretudo em cursos do subsistema do ensino superior politécnico, como através do currículo oculto pela “transmissão de valores”, “utilização de métodos interactivos que respeitem a liberdade do outro”, “criação de contextos colaborativos”, pelo “acompanhamento e orientação”, “definição de normas” e “acima de tudo, o exemplo do professor” (op. cit., p. 95).

Referindo-se à dimensão ética da sua prática como professor, um dos participantes do estudo de Estrela *et al* (2008) acima citado, referia “eu vou sempre transmitindo valores, embora às vezes não me aperceba disso mas acho que vou transmitindo” (p. 95). Esta afirmação leva-me a questionar se a relação professor-estudante, inserida numa prática pedagógica, será sempre consciente e racional. Perrenoud (1993) diz-nos que não, embora falar-se da prática pedagógica como tal seja mais comum por “apresentar uma imagem

tranquilizadora da relação pedagógica” (p. 21), uma vez que reconhecer o papel do inconsciente nesta relação pode ser incómodo. No entanto, o autor não se refere ao inconsciente tal como o caracterizam os psicanalistas, fruto de recalcamientos e censuras, mas sim como o “inconsciente económico, o dos hábitos” (p. 38). São as situações do dia a dia, em que o professor apela a “esquemas de acção em larga medida inconscientes” (op. cit., p. 38), que lhe permitem manter o controlo sobre as situações. Mas, mesmo em situações que fogem ao comum, o professor improvisa a sua acção a partir de esquemas disponíveis, que necessita rever de modo diferente, sem que estes tenham de se lhe apresentar de forma consciente (op. cit.).

A referência à improvisação da prática pedagógica, logo da relação pedagógica, não significa que essa prática não seja planeada pelo professor; significa que, apesar de um projecto inicial, a situação pedagógica desvia-se sempre do idealizado pelo mesmo (Perrenoud, 1993), intervindo então o *habitus*, “esse conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972, cit. por Perrenoud, 1993, p. 39).

Abordei, de forma breve, o que alguns autores referem relativamente aos conceitos de confiança e relação pedagógica. Os significados atribuídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem da ESEL à confiança na relação pedagógica, serão apresentados e discutidos nos capítulos 3 e 4 respectivamente. De seguida (capítulo 2), irei descrever o percurso metodológico seguido para a realização do trabalho empírico da presente investigação.



## 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

No capítulo da introdução, em que contextualizei e justifiquei o estudo, enunciei como questão de partida: “Quais os significados que os estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem atribuem à confiança na relação pedagógica?”.

A partir desta questão defini como objectivos:

- Conhecer os significados atribuídos, pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, a uma relação pedagógica de confiança;
- compreender como, na perspectiva dos estudantes, se constrói esta relação;
- compreender como é que a vivência de uma relação de confiança com o professor interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem.

### 2.1 – Natureza do estudo

Tendo em consideração a questão de investigação e os objectivos enunciados, decidi efectuar um estudo qualitativo, utilizando uma abordagem fenomenológica.

Uma razão para ter optado por uma metodologia qualitativa prende-se com o facto de, como já referi, a confiança na relação pedagógica ser um tema pouco estudado e, reportando-me a Strauss e Corbin (1998), a metodologia qualitativa ser utilizada no estudo de áreas pouco conhecidas ou de áreas onde, embora o conhecimento seja vasto, se pretende ter uma nova compreensão. A estas razões, há a acrescentar o facto dos métodos qualitativos serem os mais adequados para descobrir essências, sentimentos e significados (Leininger 1984, pp. 6-7), sendo os mais indicados para abordar experiências subjectivas (op. cit., p. 23), pelo que se coaduna com os objectivos do estudo. Optei,

igualmente, pela metodologia qualitativa, uma vez que pretendo obter dados ricos em pormenores descritivos que me permitam a compreensão do fenómeno em estudo a partir da perspectiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além do referido, o objectivo do método fenomenológico é compreender a experiência vivida das pessoas (Anderson, 1991, p. 35), sendo esta compreensão procurada através da descrição, reflexão e consciencialização directa de um fenómeno, que permite revelar a multiplicidade de significados coerentes e integrantes desse fenómeno (Ray, 1994, p. 82).

Numa perspectiva fenomenológica, a experiência subjectiva engloba a “coisa” objectiva e a realidade da pessoa. Significa isto que, para a pessoa, não existe uma realidade separada ou objectiva, existe apenas o que ela sabe da sua experiência e o significado que lhe atribui (Patton, 1990; Bogdan & Biklen, 1994). Por outras palavras, não podemos descrever nem o mundo objectivo nem o subjectivo mas apenas o mundo tal como o experienciamos (Watson, 1988, p. 81).

Na fenomenologia, as estruturas descritas são aquelas que cada um cria e impõe ao mundo – estas estruturas estão embebidas do que é relevante para o investigador, pelo que o conhecimento produzido é o resultado de um processo dialéctico (Anderson, 1991) ou, nas palavras de Bergun (1991) de “um envolvimento interactivo entre o investigador e o informante” (p. 55). Os contextos são interpretados através das estruturas cognitivas do investigador, cuja tarefa é conciliar a informação obtida com a interpretação subjectiva (Anderson, 1991).

## 2.2 - Participantes no estudo

Participaram, no presente estudo, seis estudantes (três do sexo feminino, três do sexo masculino) da ESEL, a frequentar o fim do 3º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem. Para um estudante, este era o 4º ano de inscrição no CLE, para os restantes cinco estudantes era o 3º ano de inscrição.

Cabe aqui dizer que estes estudantes frequentaram o 3º ano do CLE ainda segundo os quatro planos de estudos das ex - Escolas Superiores de Enfermagem que se fundiram na ESEL (o 4º ano iria ser o primeiro ano com o plano de estudos ESEL). Tudo o que comigo falaram reportou-se a relações com professores diferentes em contextos também diferentes, com culturas de escola

diversas. Como se verá no capítulo 3, muitas das situações descritas pelos estudantes dizem respeito a vivências em ensinos clínicos, sendo diferentes os modelos de orientação de estudantes seguidos em cada ex-escola. As descrições reportam-se fundamentalmente a dois: o modelo de orientação presencial, em que o professor está em permanência no local de ensino clínico e é o orientador directo dos estudantes e o modelo não presencial, em que o estudante é orientado por um enfermeiro de referência e o professor orienta em presença periodicamente e orienta à distância, habitualmente por e-mail.

A razão da escolha de estudantes do 3º ano foi o facto destes já terem experienciado situações diversas de relação pedagógica, no ensino superior, que se pudessem configurar como relações de confiança, atribuindo-lhe um significado. Nesta perspectiva, podia ter solicitado a colaboração dos estudantes do 4º ano – não o fiz porque, embora já tivesse ocorrido a fusão das quatro ex Escolas Superiores de Enfermagem públicas de Lisboa na ESEL, estes estudantes não eram, em boa verdade, “estudantes ESEL”, pois o 4º ano ainda foi frequentado em cada um dos pólos com o respectivo plano de estudos. Mas porquê, então, os estudantes do 3º ano?

Watson (1988, pp. 81-82), citando Merleau-Ponty, afirma existirem dois níveis de “estar no mundo”: o nível pré-reflexivo, que significa estar directamente envolvido e vivendo uma situação e o nível reflexivo, no qual a pessoa não se limita a viver uma experiência, mas presta atenção, por exemplo, à forma como vive essa experiência – a pessoa atribui um *significado* à experiência. Este significado consciente é, para Heidegger, “a base do mundo e da experiência do homem nele” (Clarke & Wheeler, 1992, p. 1284). Assim, os estudantes teriam de ter vivido situações de relação pedagógica de confiança antes de poderem experienciar o seu significado para si próprios.

Segundo Jasper (1994), um dos requisitos para que os indivíduos sejam incluídos num estudo fenomenológico é o desejo de transmitirem a sua experiência. Assim, para a obtenção de participantes, após autorização da Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (Anexo 1), enviei uma mensagem aos estudantes do 3º ano do CLE, via e-mail institucional, solicitando a sua colaboração no estudo (Anexo 2).

Nesta mensagem, contextualizei brevemente o estudo e enunciei os objectivos do mesmo. Colocava duas condições à participação dos estudantes: terem tido ou estarem a ter experiências de confiança / desconfiança na relação

com professores (ESEL ou ex-escolas); disponibilizarem-se para uma entrevista individual, de cerca de 1h 30m, com gravação áudio, em local e data a acordar.

No mesmo texto, garantia o anonimato dos estudantes e que os dados obtidos com o conteúdo da entrevista só seriam utilizados no âmbito da presente investigação e eventuais futuras publicações / comunicações. Informava, ainda, que os mesmos, a qualquer momento, podiam desistir de ser entrevistados e que não seriam beneficiados nem prejudicados pelo facto de participarem no estudo.

Enviei o meu e-mail institucional e e-mail privado, bem como o número do meu telemóvel, para os estudantes optarem pela via através da qual preferiam contactar-me, caso pretendessem participar.

### 2.3 – Método e instrumento de recolha de dados

A entrevista, na abordagem fenomenológica, "permite a exploração e recolha da narrativa experiencial", constituindo-se como "um recurso para um entendimento, mais rico e profundo, de um fenómeno humano" (van Manen, 1997, p. 66). Assim, realizei seis entrevistas semi-estruturadas, no período de Abril e Maio de 2009, em locais escolhidos por cada um dos estudantes. A duração média das entrevistas foi de 1 hora e 22 minutos.

No início das entrevistas agradei aos estudantes a sua disponibilidade para participarem no estudo. Perguntei a cada estudante como preferia ser tratado, por respeito à sua pessoa e por coerência com o próprio estudo.

Para além das considerações éticas já referidas e que foram reforçadas, informei os estudantes que as situações decorrentes da sua relação com professores tanto podiam ser situações de confiança como de desconfiança.

Para a entrevista, elaborei um guião (Anexo 3), do qual constavam as seguintes questões:

- Reportando-se à experiência de 3 anos de curso, quer falar sobre as relações que se vivem entre estudantes e professores?
- Quer descrever-me uma situação vivida (ou várias), que exemplifique como é, para si, uma relação pedagógica de confiança?
- A vivência de uma relação pedagógica de confiança interfere / interferiu na sua aprendizagem?

Mesmo utilizando um guião, de forma a ter presente os objectivos do estudo, as questões eram suficientemente abertas de molde a que cada estudante tivesse liberdade de contar “a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

No decurso da entrevista, as questões não foram abordadas pela ordem pensada; na primeira questão os estudantes avançaram com a resposta à segunda questão e, por vezes, à terceira. Sempre que necessário, solicitei aos estudantes a clarificação ou ilustração do seu discurso (Bogdan & Biklen, 1994, Patton, 1990), numa perspectiva de melhor compreensão ou de aprofundamento do que me estavam a descrever. Estas questões foram colocadas sem interromper o estudante, pelo que ia tomando notas do que pretendia ver clarificado / aprofundado. Os silêncios foram respeitados de forma a permitir ao entrevistado organizar o seu pensamento (Bogdan & Biklen, 1994) e, por vezes, por uma questão de cuidado para com o estudante quando a situação descrita tinha sido vivida com algum sofrimento e lhe estava a ser difícil descrever-ma. Uma preocupação tida, durante as entrevistas, foi não avaliar os estudantes quer na comunicação verbal quer não verbal, uma vez que o meu “objecto de investigação era a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 137-138) e os estudantes deveriam sentir-se à vontade para expressar as suas opiniões (op. cit.).

## 2.4 – Análise dos dados

Para a análise dos dados, segui o modelo descrito por Watson (1988), bem como orientações mais específicas, obtidas em correspondência que mantive com a autora, a propósito de um outro projecto.

Foi uma fase do estudo muito demorada, vivida com alguma ansiedade e muita satisfação, à medida que o fenómeno começava a “aparecer” diante e dentro de mim.

Citando Giorgi, Alexanderson e Marton, Watson (1988) refere que a chave do método fenomenológico é considerar o mundo tal como é experienciado, sendo para tal necessária a *redução fenomenológica*. Esta consiste em considerar não só o que é experienciado, mas a forma como é experienciado, “regressando às origens, aos começos que se tornaram obscuros, invisíveis ou ocultados por outras coisas” (p. 82).

Para conseguir isto, a experiência é isolada, suspensa e olhada tal como se apresenta. O investigador encara, então, o fenómeno de diferentes perspectivas e imaginativamente, até se obter o aspecto invariável do mesmo, de forma a descobrir-se a sua estrutura ou essência. Neste processo, o investigador procura, de forma consciente, permanecer crítico e desperto para a possibilidade de *bias* pessoais e anteriores pressupostos que possam enviesar os significados atribuídos pelos participantes no estudo (Swanson, 1991).

Tendo em consideração que cada fenómeno pode ser visto de formas diversas e que a questão essencial é o esquema de relevância que o investigador traz para a situação (Anderson, 1991), passo a tornar explícitos os esquemas de análise seguidos, em que procurei conciliar os dados obtidos com a minha interpretação subjectiva.

O conteúdo das entrevistas, uma vez transcrito, foi analisado de modo a obter a estrutura do fenómeno.

Realizei o seguinte percurso para analisar as entrevistas (Watson, 1988):

- Li e reli cada entrevista para me familiarizar com o discurso e encontrar o sentido do todo. Já nessa leitura global dos verbatims ia assinalando, à margem, aquelas que, à partida, se apresentavam como “unidades significativas” e o grande tema em que pareciam inserir-se.
- Dediquei-me, em seguida, a uma leitura mais pormenorizada, para encontrar depoimentos significativos para o fenómeno em estudo. Aqueles que se relacionavam de forma indirecta foram igualmente assinalados, sendo “reservados” para a discussão dos dados.

Durante este procedimento, interroguei-me igualmente se, em relação ao assunto, cada frase ou afirmação assinaladas traziam algo de novo.

- Destas frases significativas começaram a emergir conceitos e “significados”, em relação aos quais as agrupei e seleccionei. Algumas frases foram fundidas, por se completarem e enriquecerem o sentido – “unidades significativas”.
- Comparei, de seguida, as diversas “unidades significativas” de cada entrevista, procurando diferenças e semelhanças. Reduzi-as àquelas que caracterizavam a experiência, utilizando livremente a imaginação, de forma a confirmar que estas afirmações – unidades significativas expressas pelas estudantes – captavam a essência da situação.

Por diversas vezes, às “unidades significativas” que, numa primeira análise, pareciam complementar-se ou sobrepor-se, foi-lhes atribuído significado diferente, pois o contexto em que se inseriam assim mo obrigava. Este procedimento está de acordo com Bergun (1991), que refere que para desocultar significados é necessário não os “obstruir, distorcer, descontextualizar, trivializar ou sentimentalizar” (p.57). Penso ter sido, esta fase da análise dos dados, a que mais pôs à prova a minha honestidade intelectual, por ter de controlar, mais efectivamente, a influência da minha subjectividade. “Unidades significativas” houve que podiam confirmar ideias pré-concebidas que tinha acerca do fenómeno ou que podiam ir de encontro às minhas convicções. No entanto, perguntei-me: - *“Era isto que o estudante queria mesmo dizer? Estou a ser verdadeira em relação à sua experiência?”* (Bergun, 1991, p. 65).

A necessária tomada de decisão relativamente ao sentido do discurso dos estudantes teve, assim, em consideração o que foi dito, os silêncios, o tom de voz utilizado e a minha própria intuição durante a entrevista e nas sucessivas leituras dos verbatim. Procurei pois, “conciliar o que tinha sido dito com o que ficara por dizer” (Bergun, 1991, pp. 65-66) – compreensão do sentido das unidades significativas.

Excluí “unidades significativas” de sentido dúbio, por total incapacidade temporal de esclarecimento desse sentido junto dos estudantes.

O passo posterior foi integrar as unidades significativas num todo, de modo a formar a estrutura do fenómeno.

Foi no discurso dos estudantes que encontrei os grandes temas em que se inseriam as “unidades significativas”:

- Pressupostos à relação de confiança;
- o início da relação de confiança;
- como se desenvolve uma relação pedagógica vivida em confiança – contributos dos actores e do contexto;
- a aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma relação de confiança.

No decurso das entrevistas, para além de relações com os professores vividas em confiança, foram-me igualmente descritas situações de desconfiança, cujos dados não apresento por a questão de investigação me reportar à confiança e não à desconfiança e pela manifesta falta de espaço na presente

dissertação. Irei, contudo, ilustrar alguma da discussão com descrições destas situações.

## 2.5 – Validação dos dados

No decorrer das entrevistas senti espontaneidade na expressão de sentimentos, pensamentos e opiniões. Penso que para este facto contribuiu, para além da minha atitude de interesse e aceitação das vivências partilhadas, a circunstância de ainda não ser vista como docente, pela maioria dos estudantes, uma vez que tinham feito a sua formação em ex-escolas que não aquela a que eu pertencera.

Watson (1995, cit. por Pires, 1995), refere dois processos para validação dos dados – retornar aos estudantes participantes do estudo com o objectivo de clarificar, validar a exactidão, congruência, etc., ou ter uma colega que observe os dados brutos (ou parte deles) e os passos seguidos no desenvolvimento das “unidades significativas”, conceitos e temas que resultaram da descrição final do fenómeno (auditoria).

Uma vez que, terminada a análise dos dados, os estudantes já tinham terminado o curso e portanto, estavam menos acessíveis, optei pela validação por auditoria. Assim, uma colega doutora em Ciências de Enfermagem e com experiência do método fenomenológico descrito por Jean Watson fez auditoria de alguns dados (Pires, 1995) – observação dos dados brutos e os passos seguidos no desenvolvimento das “unidades significativas” e temas que resultaram na descrição final do fenómeno. Na maioria das situações houve concordância. Nas poucas situações em que não se chegou a consenso, e porque tinha sido eu a estar presente nas entrevistas, prevaleceu a minha intuição perante os dados, de forma a que estes “não perdessem riqueza e uma nova compreensão criativa da experiência humana” (Watson, 1995, cit. por Pires, 1995, p. 200)

## 2.6 - Apresentação e discussão dos dados

Os dados deste estudo estão apresentados a partir dos temas referidos acima (2.4) e encontram-se sintetizados no quadro 2.



## Quadro 2: Síntese da apresentação dos dados

- **Pressupostos à RC** —————→ Figura 1 (p. 47): sintetiza os pressupostos à RC
- **O início da RC**
- **Como se desenvolve uma RP vivida em confiança** —————→ Figura 2 (p. 60): sintetiza o desenvolvimento de uma RP vivida em confiança
  - Contributo do professor
    - O professor disponível
    - O professor que orienta
    - O professor mediador com o saber
    - O professor que cuida
  - Contributo do estudante
    - Corresponde às expectativas do professor
    - É responsável
    - Reflecte sobre a sua prática/aprendizagem em EC
    - Assume uma atitude pró-activa na relação com o professor
  - Contributo do contexto
    - Uma relação prolongada favorece a confiança
    - A confiança do grupo em relação ao professor, predispõe o estudante a confiar
    - Locais que permitem a privacidade na orientação em EC, favorecem a RC
- **A aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma RP de confiança** —————→ Figura 3 (p. 63): Sintetiza a aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma RPC

Quadro 3: Enquadra o significado para os estudantes, de uma RPC, nos construtos de confiança de McKnight e Chervany (1996,p. 86)

Legenda: RC – relação de confiança; RP – relação pedagógica; EC – ensino clínico; RPC – relação pedagógica de confiança.

A descrição e discussão dos dados é, frequentemente, ilustrada com exemplos das unidades significativas, escritas em itálico e dentro de aspas e identificadas no final por E (entrevista), seguida do número atribuído à mesma.

A discussão dos dados não é exaustiva e encontra-se feita a partir das aprendizagens do cuidado de enfermagem decorrentes de uma relação pedagógica vivida em confiança, que considere como mais significativas para os estudantes deste estudo, a saber:

- Numa relação pedagógica de confiança, o estudante aprende ao sentir segurança.
- Numa relação pedagógica de confiança, o estudante aprende ao atrever-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem.
- Numa relação pedagógica de confiança, o estudante aprende ao formar / manter / reforçar a sua identidade.

Fez-me sentido partir destes dados para a discussão; por um lado, por entender ser de lhes dar relevância pelo reforço de significado ao presente estudo e, por outro, como que sintetizam o lugar da confiança na relação pedagógica.

### 3 - O LUGAR DA CONFIANÇA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Aos estudantes que participaram no presente estudo, foi relativamente fácil identificarem situações de relação, com professores específicos, tidas como claramente de confiança ou desconfiança. Tendo como objecto de estudo a confiança na relação pedagógica, os dados aqui expressos respeitam aos significados atribuídos à confiança.

As experiências vividas que me foram contadas, aconteceram em contexto de escola ou de serviços de saúde (maioritariamente), entre estudante e professor, tendo algumas das situações pedagógicas outros actores, com um papel secundário, utilizados a maioria das vezes, pelo estudante, para contextualizar a situação descrita. Estes actores tanto foram colegas de curso como outros professores e enfermeiros da prática clínica.

#### 3.1 – Pressupostos à relação de confiança

A confiabilidade dos professores, por serem do ensino superior, não era expectável de igual forma para os estudantes participantes no estudo. Se, para uns, à partida, o professor tinha o estatuto de pessoa confiável, para outros *“nunca tinha pensado que, a nível universitário, pudesse ter uma relação de confiança assim”* (E3), por ser um meio maior em que previam menos proximidade entre professores e estudantes do que no ensino secundário.

A relação de confiança (RC), na visão dos estudantes, é algo que se constrói, que precisa de tempo para acontecer, sendo que leva mais tempo a construir do que a destruir, o que pode acontecer por desrespeito de ambas as partes, em relação ao outro. Ambos os actores do processo pedagógico participam na construção dessa relação, até porque ela tem de ser mútua – *“Eu tenho que sentir (...) confiança no professor e tenho que sentir que o professor também confia em mim”* (E3).

Sendo a RC, como referido, uma relação que se constrói no tempo, as situações descritas pelos estudantes decorrem essencialmente em ensino

clínico (EC), por ser um contexto que propicia uma maior vivência de relações de confiança (e desconfiança). Durante os EC, a relação pedagógica é mais próxima, mais personalizada e o estudante sente-se mais dependente do professor – *“é um momento em que estamos mais próximos dos professores ... o acompanhamento é dirigido a dois ou três estudantes (E3, E1; E2; E4) ... é um momento em que precisamos mais deles”* (E3).

No seu discurso, os estudantes referem igualmente que, para haver RC é necessário amizade ou, no mínimo, empatia com o professor e sentirem simpatia da sua parte pois, *“não basta ser simpático mas é um bom ponto de partida para se estabelecer essa relação de confiança”* (E1). Da mesma forma, a responsabilidade, atribuída ao estudante pelo professor e assumida por aquele e uma responsabilidade assumida por ambos os actores, decorrente de um comprometimento de ambos no processo pedagógico, é fulcral para que surja a relação de confiança – *“para haver uma relação de confiança tem de haver responsabilidade de ambas as partes, porque temos, inevitavelmente, que nos comprometermos a um conjunto de factores para que essa relação (de confiança) se estabeleça”* (E4).

A duração da relação pedagógica, falada anteriormente, possibilita ainda um conhecimento mútuo, conhecimento este necessário a que estudante e professor estabeleçam uma relação de confiança. Conhecer e relacionar-se com o professor na “fase teórica”, facilita ao estudante relacionar-se com ele em EC. E que necessita o estudante conhecer acerca do professor para o ter como confiável? Que pode ter o professor como um recurso e que, enquanto recurso, está disponível para o estudante; que o seu discurso se baseia na verdade, que existe consistência entre discurso e acção. Embora utilizando um exemplo negativo, é significativo o que um estudante referiu como informação que os estudantes trocam entre si: *“Não se fiem no que aquele professor diz porque ele pode dizer uma coisa e fazer outra!”* (E2).

De realçar, por fim, que “ser bom professor”<sup>8</sup> não é garantia para uma relação pedagógica de confiança. Para que tal aconteça, o professor tem de ter competências relacionais – *“Continuo ainda a reconhecer-lhe o estatuto de bom professor mas tive uma má relação com ele. Para mim, ele tem imensos*

---

<sup>8</sup> O “bom professor” é aquele que para lá de possuir conhecimentos, tenta perceber as motivações dos estudantes; adapta as metodologias e estratégias ao grupo a quem dá aulas; dá aulas estimulantes; valida se a informação está a ser compreendida pelos estudantes; aceita críticas; ilustra o saber teórico com a sua experiência como enfermeiro; dá suporte emocional ao estudante; mostra disponibilidade para esclarecer o estudante. (Fonte: entrevistas)

*conhecimentos... e eu sentia que ele se preocupava imenso com os meus colegas e eles próprios dizem que foi um marco para a sua aprendizagem, eu é que não o reconheço como tal” (E6).*

### 3.2 - O Início da relação de confiança

Como todas as relações humanas, a RC pode não ter um início auspicioso. Situações há em que, primeiro, surge o confronto, o conflito. Esta relação (em EC) evolui para uma RC, quando o estudante atribui ao confronto um significado de intenção de ajuda para evoluir na aprendizagem, por parte do professor. Ao compreender esta intenção de o ajudar, o estudante sente mais proximidade em relação ao professor, conversa com ele, coloca-lhe dúvidas e dificuldades, gostando de trabalhar com ele, o que faz com que se sinta ajudado.

Vimos que a intencionalidade do professor na relação pedagógica pode fazer evoluir a relação entre ambos do confronto para a confiança. No entanto, a compreensão desta intencionalidade do professor varia de estudante para estudante – *“outros, desde o início, tiveram uma relação muito mais próxima com ela (professora) e que não achavam nada que fosse de confronto, mas também depende um bocadinho das pessoas” (E1).* Estando a falar de situações de EC, segundo os participantes no estudo, cabe ao estudante compreender a intencionalidade e disponibilidade do professor na relação pedagógica, dependendo esta compreensão do já referido conhecimento que o estudante tem do professor – *“Poderei dizer que foi um trabalho mais meu, o compreender a intenção com que ela me estava a orientar ... ela estava disponível, eu é que ainda não a conhecia bem ao ponto de saber que o facto dela estar ali (com atitude de controlo) era só para depois podermos conversar” (E1).*

Cabendo ao estudante compreender a intencionalidade do professor na relação pedagógica, quando muda de EC o estudante tem de aprender a conhecer cada novo professor para atribuir significado às suas intenções – *“Eu inicialmente não a conhecia ... naqueles primeiros dias fazia-me imensa confusão (atitudes e comportamentos da professora) porque nos outros contextos de EC não tinha sido assim” (E1).*

Existem, como descrito, pressupostos à RC em que se salienta a necessidade de tempo para que essa relação se construa, o conhecimento

mútuo (de professor e estudante) e a partilha e assunção de responsabilidade. Acontece, por vezes, o início da RC ser o confronto (sentido pelo estudante) que pode evoluir para a confiança, dependendo da compreensão que o estudante tem da intencionalidade do professor na relação.

Os resultados, relativos aos “Pressupostos à relação de confiança”, encontram-se sintetizados na figura 1.

Segundo os estudantes entrevistados, como se desenvolve a relação pedagógica vivida em confiança?

### 3.3 - Como se desenvolve uma relação pedagógica vivida em confiança

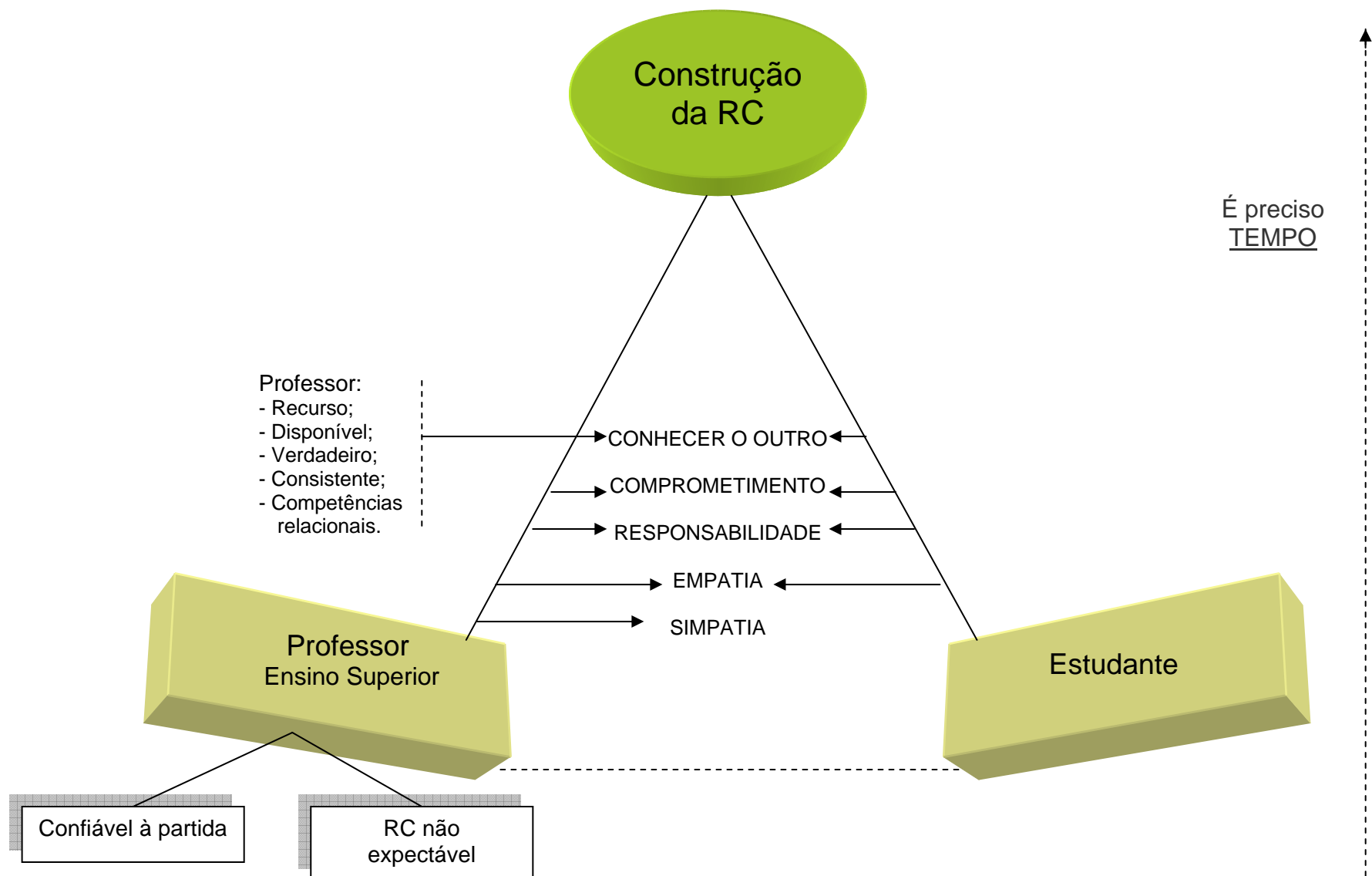
#### 3.3.1 - *Contributo do professor*

- O professor disponível

São inúmeros os comportamentos e atitudes do professor, na relação pedagógica, entendidos pelos estudantes como promotores duma relação de confiança. Destes, destaca-se pelo número de situações descritas, a disponibilidade do professor que, também pode significar simpatia – “*o facto de ser simpática, não no sentido de altamente atenciosa mas na tal disponibilidade, ajuda a que confie nela*” (E1). Considerando os estudantes que, para uma relação de confiança, o professor se deve mostrar disponível, referem igualmente que usufruir dessa disponibilidade é uma opção sua.

O professor mostra disponibilidade quando insiste com o estudante para que ele expresse dúvidas / dificuldades, criando condições para que tal aconteça, ou seja, colocando o estudante à vontade para o abordar com questões, não o repreendendo perante a dificuldade e reconhecendo que é normal o estudante não compreender tudo. Estar disponível significa, igualmente, que o professor mostra ao estudante que o seu papel é de o ajudar a procurar formas de ultrapassar as dificuldades.

**Figura 1.** Pressupostos à relação de confiança



Um aspecto muito valorizado pelos participantes do estudo, relativamente à disponibilidade do professor, é o facto deste mostrar abertura para ser abordado fora da sala de aula – o professor fornece contactos; faculta o acesso ao seu gabinete, indicando a localização do mesmo; informa sobre horário de atendimento. Esta disponibilidade do professor tem repercussões na forma como o estudante sente o professor e com ele se relaciona – é mais fácil ao estudante confiar no que o professor diz; o estudante aceita melhor falhas do professor e propostas que não o beneficiam como por exemplo, trocas de horários ou de datas de provas de avaliação; o estudante sente que o professor se importa consigo; o estudante sente mais à vontade e proximidade com o professor. Para além de sentir o professor disponível, uma relação de proximidade com o professor significa que o estudante confia nele e sente uma relação empática.

A proximidade entre professor e estudante varia consoante o contexto é a escola ou o local de práticas clínicas. Na perspectiva dos estudantes, na escola, não é suposto haver proximidade entre professor e estudante porque / quando: as relações são formais; os métodos pedagógicos favorecem o distanciamento uma vez que o professor dá pouco espaço ao diálogo – *“no contexto de sala de aula em que a relação é de estudante / professor, em que, à partida, a relação não tem de ser muito mais próxima, a pessoa está ali para dar a aula e nós para ouvir ... não havia grandes conversas. Era uma postura muito formal, quer o professor quer os alunos”* (E1; E4).

Contudo, a falta de proximidade professor-estudante, no contexto escola, nem sempre acontece, pois há professores considerados não-formais, mais próximos do estudante: *“não se limitam ao conteúdo da aula, falávamos de outros assuntos antes de começar a aula”* (E1); não esgotam a sessão lectiva com os conteúdos dos *slides*; motivam os estudantes para o conteúdo da aula; ilustram a teoria leccionada com exemplos da sua vida profissional (como enfermeiros), proporcionando confronto da sua experiência profissional com a experiência dos estudantes em EC; aproximam-se fisicamente dos estudantes *“tem uma postura mais próxima de nós, não fica tanto na secretária a falar...”* (E3); promovem o debate de ideias. Para sentir o professor disponível, próximo, o estudante tem que o ver numa relação de horizontalidade – *“Para mostrar disponibilidade (o professor) tem, de certa forma, «sentar-se connosco»”* (E3).



- O professor que orienta

Ao referirem-se ao professor enquanto orientador, os estudantes referem-se, quase em exclusividade, ao seu papel em ensino clínico. Assim, neste contexto, é considerado como promotor duma relação de confiança o modo como o professor, no primeiro momento de orientação, é transparente, estabelecendo determinadas regras e clarificando as suas expectativas e quais poderão ser as expectativas dos estudantes – “a maneira como o professor fala e expõe a situação e estabelece um conjunto de regras ... é logo a primeira impressão que marca” (E4); “Muito clara na forma como fala...o que é que espera de nós...no que é que nós podemos contar” (E5).

Os estudantes consideram que o professor em quem confiam, compreende (ou procura compreender) a forma como gostam de ser orientados e orienta-os de acordo com essas preferências. Da mesma forma, quando o estudante expressa insatisfação com a orientação do professor, este corresponde às sugestões do estudante – “(o estudante não gostava de ser corrigido em frente aos doentes) na altura falei com ela e depois, começámos a falar à parte” (E1).

Para orientar, o professor predispõe-se a observar o estudante, o que lhe transmite segurança pois evita o erro, mantendo uma distância de conforto e utilizando o reforço positivo – “Sentia que ele me estava a observar, estava a ver se eu estava a fazer tudo bem, era uma segurança para mim mas estava dois metros afastado... e usava o reforço «estás a fazer muito bem!»” (E6).

Acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e dar parecer sobre a evolução dessa aprendizagem, é explicitamente referido pelos estudantes como uma responsabilidade do professor, enquanto orientador de ensino clínico. Ao dar *feedback* relativamente a produções escritas do estudante, o professor valoriza o seu trabalho, contribuindo para uma relação de confiança – “quando enviamos um projecto (ou outro trabalho) por e-mail e o professor responde, não precisa ser positivo mas que demonstra que o nosso trabalho foi valorizado ... acho que foi propício a que eu conseguisse começar a confiar naquele professor” (E4).

Enquanto orientador de EC, é promotor duma relação pedagógica de confiança o professor demonstrar competência como enfermeiro e como pedagogo, competências estas que se confundem: o professor é bem-educado; inspira confiança; promove a esperança aos doentes; é seguro na execução de

procedimentos técnicos, mostrando destreza manual; confia nos conhecimentos que possui, sabendo transmitir esses conhecimentos ao estudante; é atento e perspicaz na observação do erro, fazendo-lhe referência de imediato. Ao apontar o erro, o professor utiliza uma forma calma de falar, conduz o estudante a reflectir sobre o erro e sobre a forma correcta de fazer. Quando a relação é de confiança, o professor não qualifica as dúvidas do estudante, nem humilha o estudante por não ter conhecimentos – *“quando tenho essa relação ... sei que a dúvida é aberrante, sei que esse professor a vai esclarecer como se fosse uma dúvida normal”* (E1) / *“eu confiava ... sabia que não me ia humilhar por eu não saber”* (E6).

Com alguma frequência, em EC, o professor assume os cuidados aos doentes, seja na perspectiva do superior interesse do doente, seja com intenção de orientar o estudante. Os participantes do estudo consideram como contributo para uma relação de confiança, o professor intervir de forma consistente com o que lhes ensina – *“Depois era a capacidade de que o que ela pregava era o que ela praticava”* (E2). Desta forma, o professor confiável é aquele que é um modelo a nível conceptual e o modelo de enfermeiro que o estudante deseja vir a ser – *“eu ver ali um modelo, pelo menos das ideias dela e daquilo que nos dizia ser o mais correcto e a ideia dela da enfermagem”* (E1) / *“... deu-me bastante confiança porque as capacidades que ele mostrava eram as capacidades que no futuro queria adquirir”* (E2). Ao ter o professor como modelo, este serve (ou o estudante pretende que sirva) como referência para a sua prestação de cuidados – *“Aconteceu várias vezes eu estar com doentes e pensar: «como é que ela faria?»”* (E4).

Enquanto orientador de EC, ao confiar no estudante, o professor está a fazer da relação pedagógica uma relação de confiança. No entanto, ao fazê-lo, o professor corre riscos pois, segundo os estudantes, é ele o responsável pelos seus actos (do estudante) – *“Em termos de confiança ... quem estava a arriscar mais ali era ela porque aquilo que eu fazia era ela a responsável”* (E2). Quando confia no estudante, o professor: reconhece a competência do estudante atribuindo-lhe doentes com situações de saúde mais complexas; distribui tarefas que o estudante só poderá executar porque já possui os necessários conhecimentos; explicita ao estudante que lhe reconhece competência, referindo as situações em que a sua competência lhe permite ser autónomo.

Em EC, ocasionalmente, surgem situações de confronto entre estudante e enfermeiros orientadores. O professor promove uma relação pedagógica de confiança quando, dá suporte<sup>9</sup> ao estudante nessas situações de conflito: o professor gere o conflito entre enfermeiro orientador e estudante, ouvindo ambos; orienta o estudante com mais frequência do que seria habitual; supervisiona a resolução do conflito – *“surgiram problemas com a enfermeira orientadora do estágio e eu tive que recorrer à minha professora. A professora manteve-se sempre presente nos meus problemas e, a partir daí senti mais confiança naquela professora e penso que foi nesse momento que se começou a desenvolver a nossa relação de confiança ... procurou falar comigo, perceber quais eram os meus problemas reais, depois tentou perceber com a enfermeira se a realidade era mesmo essa e concluiu que, realmente era e, posteriormente, acompanhou-me muito mais do que se não tivessem existido esses problemas ... eu sei qual era o objectivo (das idas mais frequentes da professora ao local de EC) era verificar se a postura da enfermeira se mantinha ou se tinha alterado”* (E3).

Mas não é só em relações de conflito que o estudante precisa de suporte. Sendo a enfermagem uma profissão de relação, uma das dificuldades iniciais com que o estudante se confronta é necessitar aprender a relacionar-se com outros, contando para isso com o professor – *“(em EC) Tinha muitas amarras que não conseguia libertar...que fizeram com que não me desse com as pessoas...o professor soube pegar nessa dificuldade logo de início”* (E5).

O professor em quem o estudante confia promove a coesão do grupo de estudantes em EC, com a finalidade de darem suporte uns aos outros. Para isso, utiliza espaços não formais para as avaliações de EC e para se relacionar com o grupo de estudantes – *“fizemos a nossa avaliação final em Belém, fomos mais que uma vez almoçar a outros sítios que não o hospital, para termos espaços de relação que não só o estágio, porque havia uma preocupação que o grupo não fosse só um grupo de estágio, fosse um grupo de apoio”* (E5).

O professor que orienta é confiável quando desafia o estudante a ir mais além dos objectivos delineados para EC, apelando à argumentação e à reflexão – *“Era um professor que me espicaçava intelectualmente, sempre que eu tinha questões...foi alguém que me desafiou, que me obrigou a argumentar com*

---

<sup>9</sup> Dar suporte implica competências como: ouvir, fornecer estrutura, expressar expectativas positivas, servir de “advogado”, partilhar (-se), valorizar cada acontecimento como especial (Daloiz cit. por REID, 1994)

veemência e a explorar outros caminhos e outros raciocínios e por isso, acabei por estabelecer uma relação de maior confiança” (E5).

- O professor mediador com o saber

Quando questionados directamente sobre a influência do saber do professor para a relação de confiança, este é valorizado mas não é considerado indispensável – “se o professor souber e tiver experiência ... mas se for só isso ... é relevante mas não é o mais importante para que eu confie nessa pessoa” (E4). Contudo, no seu discurso, os estudantes referem-se ao modo como os saberes surgem na interacção professor – estudante, abordando sobretudo os modos de trabalho pedagógico.

O estudante valoriza o professor que mostra interesse pela temática que lecciona, independentemente da metodologia utilizada – “se esse professor mostrar, pela forma como dá a temática, que gosta daquilo ... potencia a relação, mesmo que a aula seja só expositiva” (E1). E não é só o entusiasmo demonstrado pelo professor que estimula a relação de confiança mas igualmente o facto do professor estimular, no estudante, a procura do saber.

“O que contribuiu para a relação de confiança, foi ela providenciar ... os conhecimentos dela que são muito superiores aos meus” (E2). Para além dos estudantes atribuírem importância ao facto do professor partilhar consigo os seus conhecimentos, como se vê no exemplo precedente, valorizam essencialmente o professor que aceita debater ideias com os estudantes, que entra em diálogo com o estudante em vez de optar por sessões lectivas exclusivamente transmissivas, o que eleva o nível das argumentações de ambos e permite a professor e estudante conhecerem-se melhor – “E a confiança que tenho com esse professor, agora é maior, porque houve esta relação de troca de ideias e debate sobre os temas” (E1; E3) / “... e entramos ali numa discussão saudável, mais do que debitar matéria, que ajuda a melhorar as duas opiniões” (E1) / “(professor e estudantes confrontam ideias em sala de aula) o que potenciava a que nós conhecêssemos melhor a pessoa que estava do outro lado e ao mesmo tempo, conhecia-nos a nós” (E1).

Para os estudantes participantes no estudo, é igualmente significativo que, em ensino clínico, o professor encontre momentos em que, de forma individualizada, professor e estudante reflectem em conjunto, mais uma vez

partilhando saberes que ambos procuraram – “(em EC) *o facto da professora dar espaços para estar comigo, espaços onde podíamos reflectir sobre alguns artigos que tínhamos encontrado*” (E3).

No decurso dos EC, os estudantes são confrontados com saberes da prática de cuidados que nem sempre coincidem com o saber teórico. O professor que ajuda o estudante a adequar o saber teórico ao saber da prática, contribui para fazer da relação pedagógica, uma relação de confiança – “*a nossa maior ligação era a orientadora (professora) e ela fez um excelente trabalho em conectar-nos entre a escola e a parte real da enfermagem*” (E2).

Dizer ainda que, numa relação pedagógica de confiança, quando o professor não possui determinado conhecimento, reconhece-o e, quando tal acontece, proporciona um recurso alternativo, encaminhando o estudante para outro colega – “*espero duma pessoa em quem eu tenho confiança que, se não tem as respostas para aquilo que eu quero, que procure direccionar-me para outra pessoa ou que, se não tem conhecimentos sobre aquele assunto, pelo menos que me diga isso*” (E3).

- O professor que cuida (o estudante)

São diversos os comportamentos / atitudes de cuidado do professor com quem têm uma RC, referidas pelos estudantes. O professor que cuida reconhece a individualidade da pessoa do estudante: conhece o seu nome; informa-se sobre as suas necessidades; está atento às “pequenas coisas” que individualizam a relação - “*o professor ter a preocupação em saber o nosso nome, se precisamos de alguma coisa ... todas aquelas pequenas coisas que, depois, acabam por marcar a diferença*” (E4).

Quando cuida, o professor está atento aos sentimentos do estudante e adequa a sua orientação em EC: reconhece situações em que é prioritária a sua presença junto do estudante, para o apoiar; compreende o estudante; dá espaço / é paciente com o estudante quando este não consegue verbalizar os sentimentos; não avalia o estudante quando a interacção se reporta a sentimentos deste, relacionados com vivências penosas – “*...tinha em atenção os meus sentimentos ... eu nunca tinha assistido à morte dum doente e a professora, imediatamente, no dia a seguir, dirigiu-se ao hospital e esteve a falar comigo, senti que ela me estava a compreender mas que também era uma*

*situação em que eu não estava a ser avaliada, não havia pressão e que o que era mesmo importante era o meu desenvolvimento pessoal e aquilo que eu estava a sentir” (E4). Quando o estudante se abre ao professor, nem sempre é sobre sentimentos relacionados com experiências de EC, são por vezes situações pessoais. Nessas ocasiões, o estudante confia no professor que mantém o sigilo e que não considera na avaliação do estudante os problemas que este lhe expõe – “O ter necessidade de contar experiências pessoais minhas e aí senti que podia dizer, sabia que isso não saía dali, que os meus resultados não iam sair influenciados pelas fraquezas que mostrasse” (E5). O professor que cuida o estudante, é também aquele que o confronta com as suas atitudes sem o magoar, dando-lhe espaço para expressar sentimentos – “(em EC, o estudante está a ter problemas de relacionamento com os colegas) o professor fez-me ver e até de uma forma um bocadinho crua, que eu estava a ser...ao mesmo tempo não foi uma coisa que me ressentisse porque foi posta de uma forma firme e muito pragmática mas, ao mesmo tempo, dando-me espaço para extravasar tudo o que veio daí” (E5).*

O professor que cuida, promove no estudante confiança em si próprio: revendo com o estudante um procedimento antes da sua execução; desafiando o estudante à acção quando surge hesitação; mostrando que não pretende substituir o estudante; mostrando segurança na tomada de decisão do estudante – “(promover confiança é) *antes dum procedimento ela pedia-me para lhe dizer o procedimento e eu dizia-lhe todos os passos ... e quando chegava perto do doente bloqueava... e ela simplesmente olhava para mim e desafiava-me a dar o primeiro passo... mantinha-se naquela posição impassível e de “eu não vou dizer nada, tens de saber o que estás a fazer”... e esperava que eu desse o primeiro passo e isso dava-me confiança*” (E2) / “*Foi assim que se estabeleceu uma relação de confiança porque, se ela tinha segurança para me deixar fazer as coisas como eu achava que deviam ser feitas, então eu devia simplesmente fazer*” (E2).

Numa RC, o professor que cuida, estimula o estudante a cuidar de si próprio – “*Uma pessoa que confia em nós e que nos inspira a tratarmos de nós mesmos é, na minha opinião uma pessoa que merece a nossa confiança*” (E2).

Como referido inicialmente, para os participantes no estudo, a relação de confiança é construída por ambos os actores da relação pedagógica, professor e estudante. Vimos qual é, na perspectiva dos estudantes, o contributo do

professor. Debrucemo-nos, agora, um pouco sobre o contributo, entendido pelos estudantes como sendo o seu, para que uma relação pedagógica seja vivida em confiança.

### 3.3.2 - Contributo do estudante

- Corresponde às expectativas do professor

Em EC, o estudante corresponde ao que entende serem as expectativas do professor – não se limita a demonstrar conhecimentos processuais (neste caso não é explicitado o saber - fazer) mas igualmente, saber teórico. Para além dos saberes que já detém, o estudante mostra-se disponível para aprender, bem como para ser criticado, se de forma justa e construtiva – *“Acima de tudo, dei-lhe aquilo que ela esperava em termos teóricos, não só em termos de conhecimentos sobre a prática, sobre procedimentos ... também a minha disponibilidade para aprender e ser criticado ... (desde que a crítica) seja construtiva e justa”* (E2).

- É responsável

Cumprir com as responsabilidades assumidas e manter-se responsável é uma forma do estudante contribuir para uma relação de confiança com o professor – *“se eu me responsabilizo a fazer o projecto no prazo dessa semana e mostro que isso aconteceu, ele acaba por perceber que pode confiar em mim e, a partir daí, continuar a manter essa responsabilidade”* (E4).

- Reflecte sobre a sua prática / aprendizagem em EC

O modo como entende a presença do professor durante os cuidados que presta em EC interfere na confiança que sente na relação, chegando o estudante a “culpabilizar” o professor por erros que comete. Ao reflectir sobre a sua prática, compreende que erra independentemente da presença do professor e altera a sua perspectiva em relação à presença do professor junto de si, quando está a prestar cuidados – *“O facto de eu ter percebido que podia melhorar o que estava a fazer e afinal as coisas que achava que estava a fazer muito bem, afinal não estava... inicialmente achava que era um bocadinho a*

*implicar (a presença da professora) e só porque tinha de “embirrar” mas não, eu depois percebi, efectivamente, que estava a fazer mal e que podia melhorar... sentia que era aquela pressão toda que me fazia errar...mas depois percebi que errava tanto com ela como sem a sua presença” (E1).*

- Assume uma atitude pró-activa na relação com o professor

Para a construção de uma relação de confiança, o estudante assume uma atitude pró-activa na relação com o professor, tomando a iniciativa de aproximação, explicitando ao professor o que o deixa desconfortável na sua orientação em EC e como gostaria de ser orientado – “*Não posso só esperar pelo professor, também tenho que ir ao encontro dele*” (E3); “(a professora corrigia o estudante em frente aos doentes) *eu falei com ela e disse que não o fizesse ali à frente e que logo que acabasse o que estivesse a fazer me chamasse à parte e me chamasse a atenção e dissesse: olhe, tem de que melhorar isso, fez mal isto, deve fazer assim...*” (E1).

Colocando entre parêntesis a opinião negativa dos colegas, o estudante, em EC, dá ao professor o benefício da dúvida contribuindo para que este construa a RC. Nesse sentido, o estudante procura o professor para colocar questões / esclarecer dúvidas e explicita-lhe a sua opinião relativamente às suas atitudes / comportamentos – “*a opinião dos colegas acaba por influenciar a nossa...se nós dermos o benefício da dúvida e se procurarmos também, mesmo que não gostemos do professor, até tentar ir falar com ele ou esclarecer uma dúvida ou até darmos a nossa opinião sobre as reacções dele, se calhar também o estamos a ajudar a construir essa relação (de confiança) e a fazer com que não se gerem tensões. Também parte um bocadinho de nós...*” (E1). O estudante tem igualmente a iniciativa de procurar a ajuda do professor em situações de conflito com terceiros (embora actores da situação de aprendizagem). A resposta da professora a esta iniciativa do estudante levou à confiança – “(o estudante estava em “conflito” com a enfermeira orientadora) *Fui procurar apoio na minha professora ... (a atenção e o suporte da professora, fizeram nascer a confiança)*” (E3).

Embora os significados atribuídos pelos estudantes a uma relação pedagógica vivida em confiança se centrassem na relação estudante - professor,



expressaram alguns elementos do contexto como podendo contribuir também para o desenvolvimento dessa relação.

### 3.3.3 - Contributo do contexto

- Uma relação prolongada favorece a confiança

Foram poucas as referências ao contexto como favorecedor duma relação pedagógica de confiança. Decorrente da carga horária que um docente lecciona numa unidade curricular (é frequente a mesma U. C. ser leccionada por vários professores), do número de horas de contacto das unidades curriculares, do espaçamento das aulas nos horários ou da duração de um ensino clínico, os participantes no estudo referem que uma relação prolongada, permite o conhecimento mútuo e proporciona a resolução de conflitos iniciais – “ (na “fase teórica”) ... *acabo por não ter nem relações de confiança ou desconfiança porque o tempo que estou com eles não é suficiente para se desenvolver qualquer tipo de relação*” (E4); “*Os professores do 2º e 3º ano (planos de estudo antigos), mesmo que haja conflitos iniciais, se calhar estabelece-se muito melhor uma RC do que professores duma pequena cadeira*” (E1); “*se não nos conhecermos e se não houver tempo para que haja esse conhecimento, é difícil que haja confiança nessa pessoa*” (E3).

- A confiança do grupo em relação ao professor, predispõe o estudante a confiar

A opinião do grupo de colegas em que o estudante se insere, relativamente à confiabilidade e competência do professor, pode predispor o estudante a confiar nele – “*Se o grupo tiver um relação de confiança com o professor e reconhecer o estatuto de bom professor e bom orientador, talvez eu seja influenciada e vá já com uma pré-disposição para criar uma relação de confiança com o professor*” (E6). No entanto, o estudante também diz que “*não tinha expectativas (em relação ao professor) ... e isso acabou por ser bom*” (E4).

- Locais que permitem a privacidade na orientação em EC, favorecem a RC

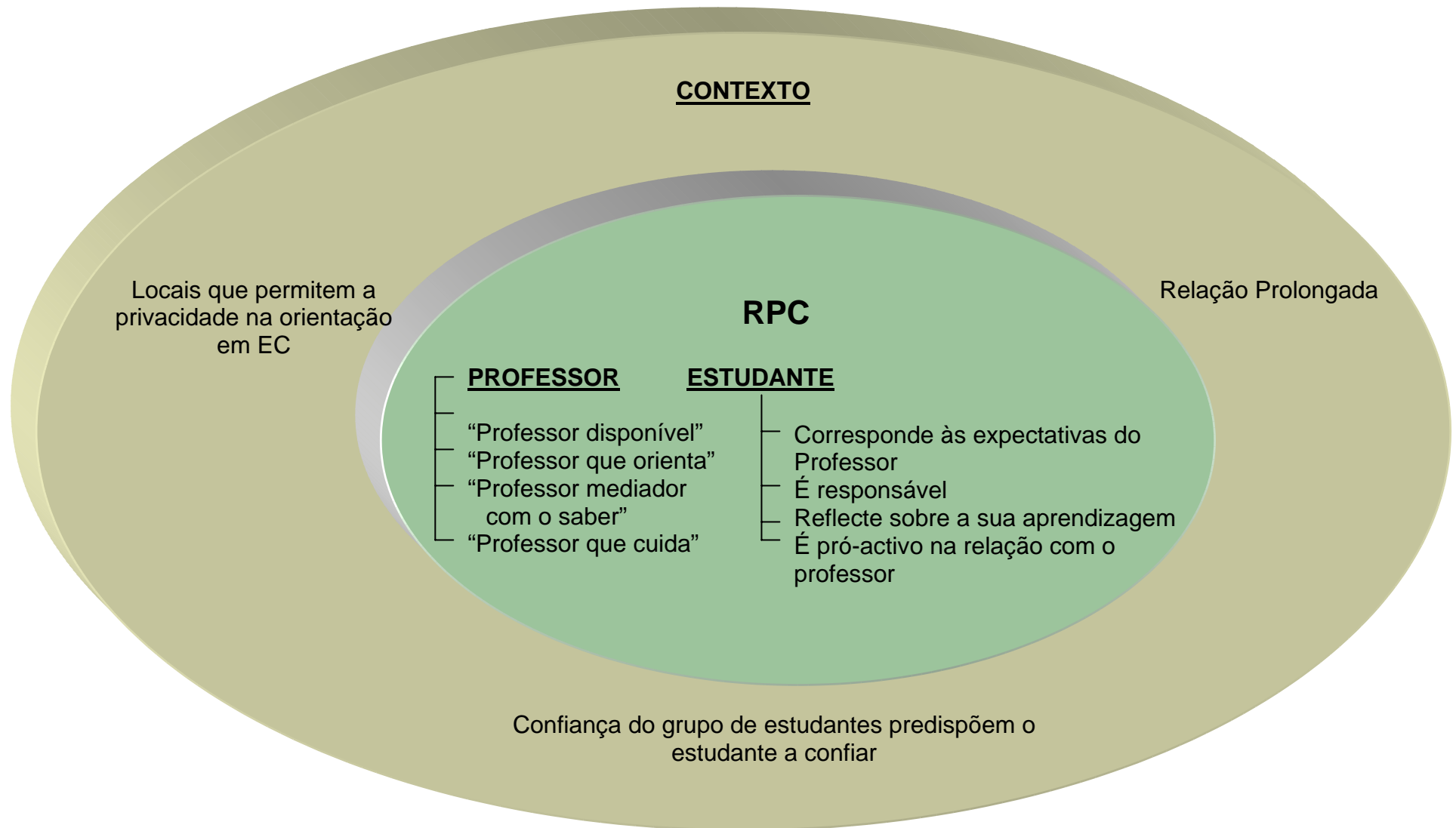
Como vimos anteriormente, os estudantes consideram a orientação individual, em EC, como um contributo para a relação pedagógica de confiança. Porque o estudante considera o período de orientação como um momento seu, em que não tem de se sentir exposto e desconfortável, os serviços onde os estudantes realizam EC devem, no seu parecer, disponibilizar locais que permitam alguma privacidade na orientação, significando isto estarem apenas presentes os actores do processo educativo - *“Normalmente há a sala de enfermagem...a sala de reuniões...um contexto mais privado de não sermos expostos a todas as pessoas...já vi colegas minhas bastante desconfortáveis e inibidas por estarem a falar na enfermaria com o professor... a mim tem-me acontecido sempre (privacidade) e acho que é o melhor... estamos nós e o professor ou orientador que são, no fundo, as pessoas importantes para a nossa aprendizagem... é um momento nosso, para discutirmos o que for preciso”* (E4).

Vimos os significados atribuídos pelos estudantes à experiência vivida de uma relação pedagógica de confiança – para os estudantes, existem pressupostos e modos de ser professor e estudante que contribuem para o desenvolvimento dessa relação, não estando o contexto da relação educativa isento de contributos.

Os modos como os actores e o contexto do processo educativo contribuem para que se desenvolva uma relação pedagógica, vivida em confiança, encontram-se sintetizados na Figura 2.

Dos significados de uma relação pedagógica vivida em confiança, consta ainda a aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente dessa vivência ou, na designação de Estrela (1992), os resultados duma relação pedagógica (de confiança).

**Figura 2.** Como se desenvolve uma relação pedagógica vivida em confiança – Contributos dos actores e do contexto



### 3.4 - A aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma relação pedagógica de confiança

Entendo ser de destacar estes achados pela sua relevância para o estudo. Se era meu objectivo compreender como é que uma relação de confiança com o professor interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem, o facto de na descrição das suas vivências os estudantes expressarem que essas aprendizagens aconteceram, fortalece a razão de ser da presente investigação. Importa, pois, que nós, professores, percebamos como acontece uma relação pedagógica de confiança, porque essa relação vai ter resultados positivos na aprendizagem do estudante e na forma como ele se sente enquanto estudante, reflectindo-se nos cuidados que presta. Como dizia um estudante: *“Estabeleceu-se essa relação (de confiança) e acho que foi a premissa...para a minha aprendizagem (para) o meu sentimento face àquilo que consegui no final do estágio. Senti que tinha tido uma boa relação com os doentes, que tinha contribuído para o bem-estar deles, para aumentar o seu potencial de saúde”* (E2).

Assim, pelo discurso dos estudantes, posso dizer que, decorrente da relação de confiança com o professor, surge um sentimento de segurança, quer em si próprio quer no contexto de aprendizagem, não receando ser penalizado pelo erro. Sentindo-se seguro, os processos de pensamento fluem e o estudante mobiliza saberes diversos que lhe permitem ser competente, mesmo que a nível de iniciado. Sentir disponibilidade para aprender decorre não só da relação de confiança em si, como do sentimento de segurança já abordado e dos sentimentos de bem-estar ao estar em ensino clínico motivado para aprender. Os sentimentos de bem-estar reflectem-se na relação com os doentes a quem presta cuidados, como se pode ver pela descrição de um estudante – *“Quando tenho uma relação de confiança e como estou motivada, acho que isso se transmite na minha maneira de estar (com os doentes), estou mais alegre, mais bem disposta”* (E4), relação esta, desde que discreta, tão necessária à promoção da esperança pelos enfermeiros (Pires, 2006). A aprendizagem também acontece quando o medo de errar não está tão presente. Assim, a relação com o professor, vivida em confiança, possibilita ao estudante atrever-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem, decorrendo daí uma evolução

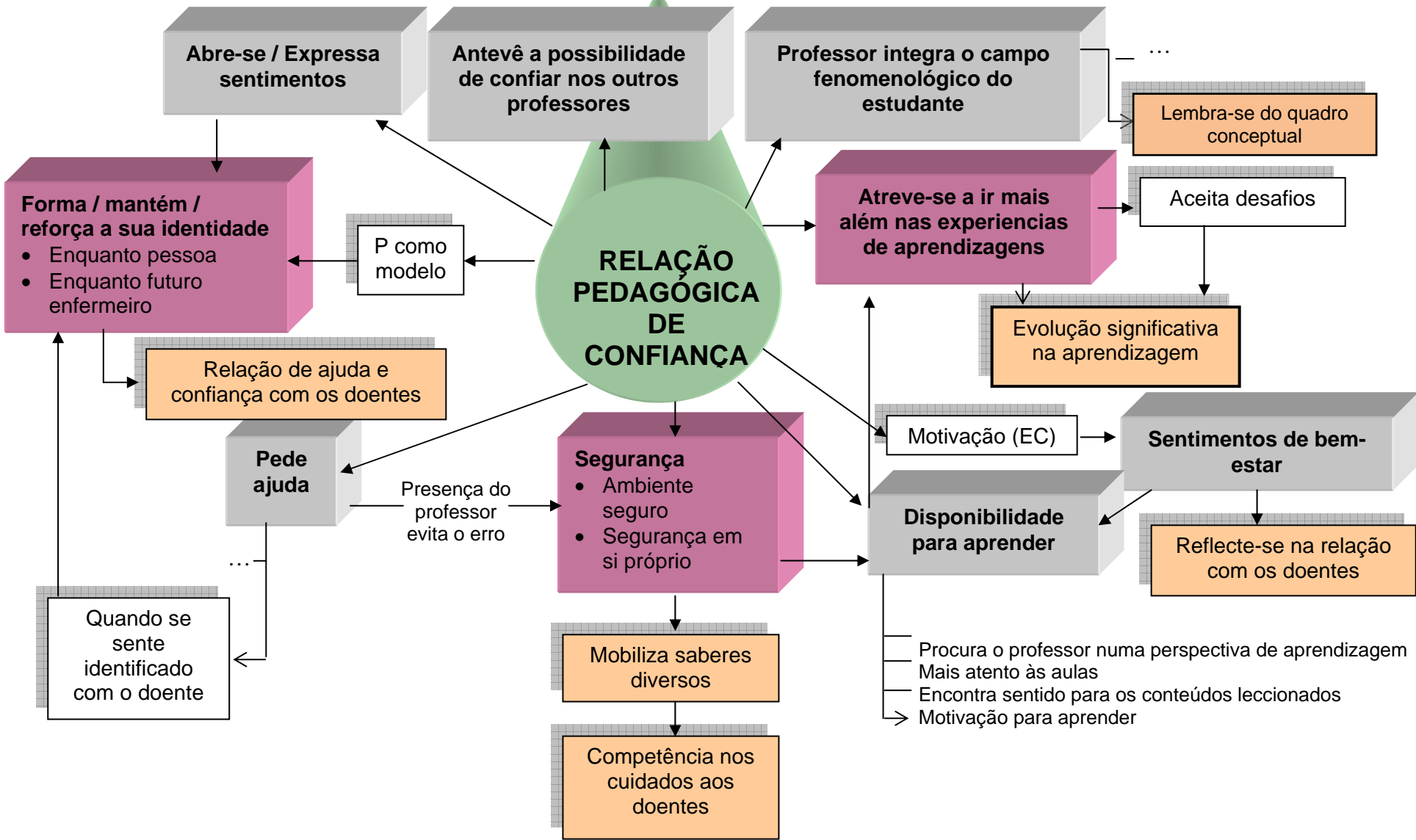
na aprendizagem - “(em EC) os cuidados também cresceram em termos de complexidade... a relação de confiança com aquela professora permitiu-me arriscar mais e crescer como aluno” (E2).

Quando confia no professor, o estudante é capaz de lhe pedir ajuda, em situações diversas, sobretudo quando se sente identificado com o doente a quem presta cuidados. Esta capacidade de pedir ajuda, bem como de expressar sentimentos, possibilitam ao estudante ter uma outra perspectiva da relação com o doente, ajudando-o a formar, manter ou reforçar a sua identidade como pessoa e futuro enfermeiro. Uma vez que o professor confiável passa a integrar o campo fenomenológico do estudante, este tem presente conceitos ensinados pelo mesmo. Por fim, a vivência de uma relação pedagógica, em confiança, leva o estudante a antever a possibilidade de confiar nos outros professores.

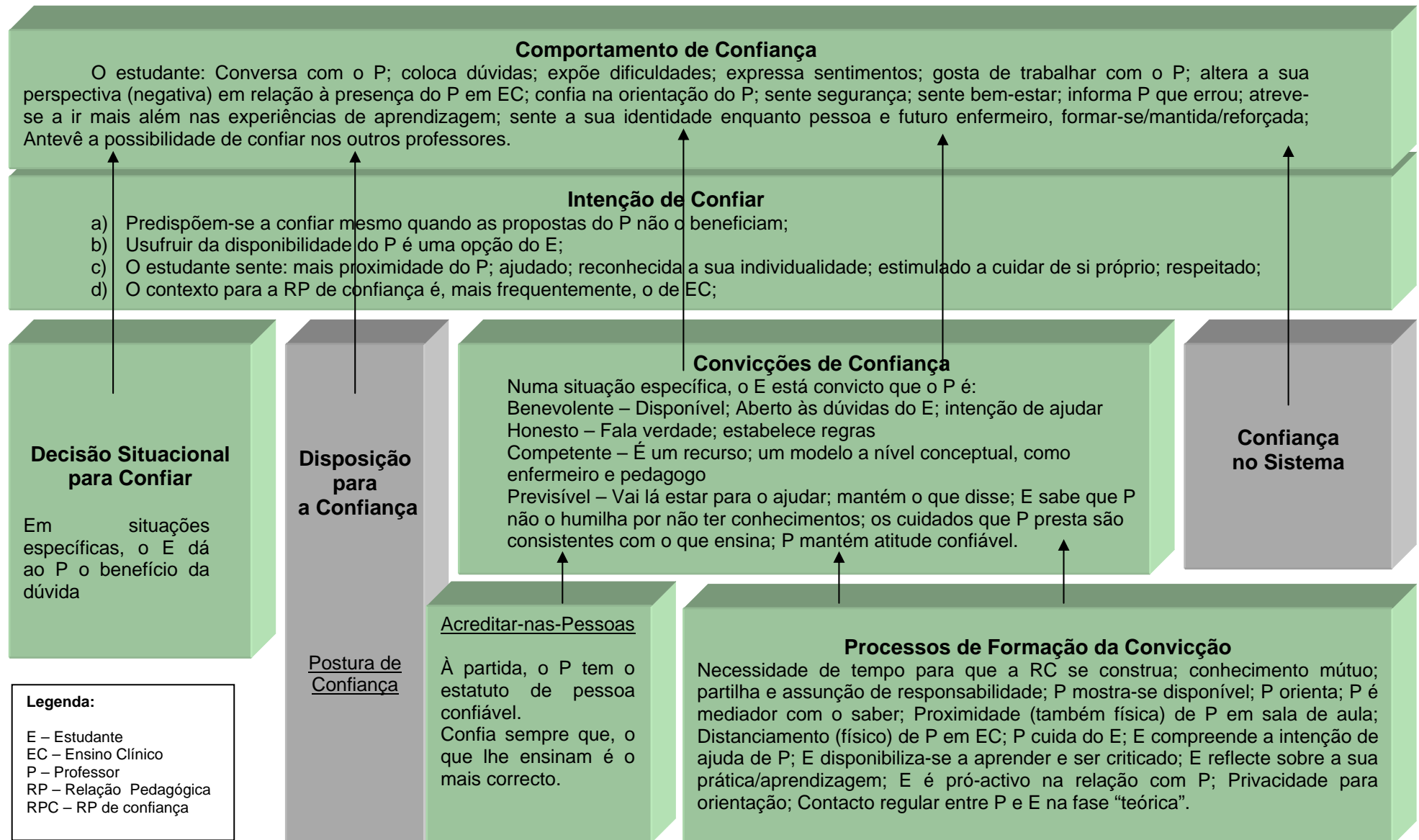
A figura 3 sintetiza a aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma relação pedagógica de confiança (RPC), segundo a minha compreensão do discurso dos estudantes entrevistados, atrás referida.

Descrita a compreensão do fenómeno, relativamente ao que para os estudantes significa uma relação pedagógica vivida em confiança, pode ver-se, no Quadro 3, o enquadramento dos resultados deste estudo nos construtos de confiança identificados por McKnight e Chervany (1996) e descritos no capítulo 1 (Quadro 1). Este foi um exercício para constatar se os construtos de confiança, descritos pelos autores citados acima, se encontravam presentes nas relações com os professores, descritas pelos estudantes como sendo de confiança. No discurso dos estudantes, não foram encontrados atributos do construto “Confiança no Sistema”, provavelmente por se tratarem de atributos impessoais e na descrição das experiências vividas os estudantes estarem muito centrados na relação com o professor. Também não foram encontrados atributos do subconstruto “Disposição para a Confiança – Postura de Confiança”, em que a confiança é encarada com uma finalidade utilitária.

**Figura 3.** A aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma RPC



**Quadro 3.** Enquadramento do significado, para os estudantes, de uma RPC nos construtos de confiança de McKnight e Chervany (1996,p. 86)



## 4 - DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão dos dados foi feita a partir da aprendizagem do cuidado de enfermagem decorrente de uma RC.

### 4.1 - Numa relação pedagógica de confiança o estudante aprende ao sentir segurança

Sentimentos de segurança levam a pessoa a confiar (McKnight & Chervany, 1996) o que aconteceu com os estudantes do estudo e, face ao seu discurso, penso poder dizer que a relação pedagógica de confiança estabelecida também os levou a sentir segurança, não só nas atitudes do professor para consigo mas no contexto de aprendizagem (referindo-se quase sempre a EC) e em si próprios. À semelhança do estudo de Veiga (2007), sobre o parecer dos professores relativamente à confiança na relação pedagógica, os estudantes da presente investigação consideraram fundamental o conhecimento mútuo; daí a necessidade de tempo para a confiança, bem como a necessidade de explicitação das “regras do jogo” o que confere estabilidade, logo segurança ao percurso de aprendizagem. Corroborando a opinião dos professores no estudo citado acima, os estudantes, ao terem uma relação pedagógica de confiança, sabem ou entendem melhor qual o papel do professor, que percebem ser de ajuda. Entender o papel do professor como de ajuda é, na minha perspectiva, uma “Convicção de Confiança” (McKnight & Chervany, 1996), que se traduz num “Comportamento de Confiança” (op. cit.) – sentir segurança. Nas palavras dos estudantes *“sinto-me bem... a presença de uma pessoa que me vai ajudar a melhorar e a evoluir naquilo que estou aqui a fazer que é aprender... o facto de confiar no professor ajuda-me a ser muito mais seguro de mim... do que naquelas situações em que não tenho nenhum apoio a não ser ir consultar livros ou questionar colegas”* (E1) / (a confiança do professor influenciou a sua aprendizagem?) *“...pelo menos reforçou a minha segurança”* (E1) / *“Sentia-me mais segura na prestação de cuidados”* (E6) / *“Se ela tinha confiança em mim eu*



*também teria que ter...eu confiava na orientação dela e no que ela me tinha ensinado” (E2).*

A segurança e tranquilidade decorrentes de uma RC com o professor, tornam o estudante mais disponível para aprender, ou seja, para dar sentido ao conhecimento de que é suposto apropriar-se, para procurar ele próprio o saber; possibilita-lhe também ser capaz de mobilizar conhecimentos e ser competente nos cuidados que presta – “... se for uma pessoa em quem confio, estou mais atento a ouvir o que ele está a dizer e a achar que tudo o que está a dizer vai-me ajudar a melhorar” (E1) / “vai incentivar-me mais àquela temática, a ter conhecimentos sobre aquela área” (E3) / (a RC) “faz-me sentir mais segura, mais tranquila...acaba por me fazer mais disponível para outras coisas que acontecem, outras aprendizagens “ (E5) / “Se estiver à vontade, a minha relação (com os doentes) é fluida, rapidamente me lembro o que tenho de observar, o que tenho que perguntar a determinado doente e eu encadeio mais facilmente conhecimentos se me sentir seguro e sinto-me mais capaz” (E2). Este último exemplo está de acordo com a ideia de Moran (2007), referida no capítulo da Introdução, de que a confiança é um conceito estruturante da relação pedagógica, sendo com base na confiança, incentivo e auto-conhecimento que a aprendizagem dos estudantes melhor se efectiva, abrindo-lhes caminhos novos para o desenvolvimento da compreensão dos problemas de saúde das pessoas. Knowles (1990) faz igualmente referência aos psicólogos humanistas, que aconselham um clima caloroso, aprovador, securizante, respeitoso e compreensivo como aquele que mais favorece a aprendizagem.

Relembro que uma relação pedagógica de confiança é, sobretudo, citada pelos estudantes como mais passível de acontecer em ensino clínico, devido à duração da relação. Também Noddings (2005) interroga se professores e estudantes não necessitarão de mais tempo juntos para que se desenvolva uma relação de cuidado e confiança. Se a relação pedagógica de confiança promove segurança, tranquilidade e sentimentos de bem-estar necessários ao estudante para a aprendizagem (Henriques, 2002; Carvalhal, 2003), os professores devem estar conscientes de como a sua prática pedagógica pode, igualmente, influenciar negativamente a prática clínica dos estudantes, aumentando-lhe os níveis de ansiedade (McGregor, 2008), como se pode ilustrar com uma situação de não confiança descrita por um estudante: “ele (o professor) brincava muito connosco mas o brincar dele tinha um humor um bocadinho cáustico e tinha

*uma postura que não dava para perceber se ele estava a falar a sério ou se estava a gozar. Isso criava-me alguma ansiedade e pensava que ele estava a gozar comigo, sentia aquilo como uma humilhação, mesmo à frente dos meus colegas, ficava muito nervosa quando ele me fazia perguntas...aquilo criava um bloqueio muito grande...e eu tentava sempre fugir, dizia «não sei» ou «vou ver»... com o enfermeiro do serviço eu explicava tudo como deve ser, mas com o professor eu ficava muito nervosa...foi um acumular de emoções, ao fim do dia chegava a casa e chorava, chorava” (E6). Ao contrário do que defende Carvalho (2003), não parece ter sido preocupação do professor preservar o estudante de embaraços e constrangimentos. Para os estudantes deste estudo, não terá sido “o professor que cuida”, promotor de uma relação de confiança. Ao contar-me a experiência vivida, do exemplo acima, que já tinha perto de dois anos, a estudante não foi capaz de reprimir as lágrimas, o que mostra como esta situação / professor de não confiança tinha influenciado tão negativamente o seu percurso de desenvolvimento como estudante / como pessoa e como o sofrimento ainda estava tão presente – “Cada vez que falo nisto fico assim!” (E6). Mas, também nas situações de confiança o professor passa a fazer parte do campo fenomenológico<sup>10</sup> (Watson, 1988) do estudante, deixando uma marca positiva. Como diziam os estudantes, (o professor com quem teve uma RPC) *são aqueles professores que temos saudades...gostava de voltar a ter aulas com eles...ficam para sempre...que a gente se vai lembrar por alguma ideologia que tinham...e que até me revejo nela” (E1) / “Apesar de não nos contactarmos, essa relação continua” (E4).**

A promoção de um ambiente emocionalmente seguro, prende-se com esta dimensão da segurança que é, igualmente, considerada como fundamental por Halcomb e Peters (2009). Os autores, referindo-se à opinião dos participantes num estudo sobre o *feedback* dos estudantes relativamente a uma unidade curricular de Investigação, no Curso de Licenciatura em Enfermagem, abordam o ambiente de segurança como sendo uma base para a promoção do princípio do *espírito colaborativo* (Finger & Asún, 2003, p. 69), enunciado por Brookfield. Os estudantes da presente investigação confiam no professor que “adapta o seu comportamento às expectativas do aprendente adulto” (op. cit., p. 69) e, por

---

<sup>10</sup> Campo fenomenológico – Quadro de referência da pessoa que deriva da totalidade de experiências vividas. Engloba tudo quanto a pessoa foi, é e virá a ser. Incorpora a percepção que faz de si e dos outros, assim como sentimentos, pensamentos, sensações físicas, crenças espirituais, desejos, objectivos, expectativas (Watson, 1988, pp. 55-56)

isso, lhe expressam a forma como gostam / preferem ser orientados e esperam que o professor compreenda ou procure compreender o seu estilo de aprendizagem – (o estudante não só procura o conhecimento teórico como) *“algo com que lido bem é a crítica que me fazem, desde que seja construtiva e justa...e acho que ela (professora) percebeu isso”* (E2). Para além deste princípio de educação de adultos formulado por Brookfield, encontramos os princípios da *acção e reflexão* bem como de *pensamento crítico* (Finger & Asún, 2003, p. 69), na relação pedagógica vivida em confiança pelos estudantes do estudo. Para a construção desta relação, os estudantes valorizam o professor que incita ao diálogo, ao confronto de experiências clínicas, que promove a reflexão sobre as práticas de cuidados, sobre experiências pessoais que, se não forem explicitadas e (re)perspectivadas pelos estudantes, podem prejudicar a aprendizagem. Relacionando ainda o que os estudantes referem como sendo o contributo do professor para uma relação pedagógica de confiança com os princípios-chave da educação de adultos de Brookfield (op. cit.), posso considerar o *respeito mútuo*, que *estabelece que o facilitador tenha de respeitar o aprendente (adulto), o qual tem de ser levado a sério quanto ao seu processo individual de aprendizagem*, respeito já anteriormente referido por Estrela (1992), como um princípio fundamental à prática do professor. O respeito não foi explicitamente abordado pelos estudantes mas, implicitamente, o seu discurso abunda em exemplos de como pretende ser respeitado. Para uma relação de confiança, o estudante pretende que o professor respeite a sua individualidade, que o professor respeite o seu espaço de conforto, que o professor respeite os seus sentimentos, que o professor respeite as suas necessidades como pessoa e como estudante, entre outros. No entanto, o não-respeito foi explicitado como motivo para a não-confiança: *“Leva-se mais tempo a construir uma relação de confiança do que a terminar essa relação, se por exemplo...alguém faltou ao respeito ao outro...”* (E4).

Para além dos princípios de Brookfield referidos, se atentarmos aos resultados que têm vindo a ser descritos, penso poder afirmar que a relação pedagógica de confiança se insere, para os estudantes do estudo, numa linha de educação de adultos essencialmente humanista. Podemos encontrar no professor em quem confiam algumas características do *facilitador* de Knowles (Finger & Asún, 2003), que ajuda o estudante no seu processo de crescimento (talvez não tanto a controlar esse processo como preconizado), criando um

clima e ambientes favoráveis, “caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção a outros e informalidade” (op. cit., p. 67). O professor confiável é, igualmente para os estudantes, a *pessoa-recurso* que Knowles (op. cit.) propõe, sendo mais valorizado numa perspectiva de disponibilidade para a ajuda na procura de formas de ultrapassar dificuldades / compreender erros, de esclarecer dúvidas e na resolução de conflitos. O professor em quem os estudantes confiam é também, como visto anteriormente, aquele que consideram mais próximo, é o professor que “selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendente no seu processo de auto-questionamento” (Finger & Asún, 2003, p. 67).

#### 4.2 - Numa relação pedagógica de confiança, o estudante aprende ao atrever-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem

Atrever-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem é um “Comportamento de Confiança” (McKnight e Chervany 1996) expresso pelos estudantes, decorrente directamente da relação de confiança com o professor mas também, indirectamente, da segurança percebida como consequência dessa relação. Ao confiar, o estudante sente-se disponível para aprender, para alterar o seu pensamento e as suas práticas, como referiu um participante no estudo: *“Era alguém que eu ouvia, era alguém em que eu confiava e se a pessoa (professor) me mostrava que havia outro caminho mais vantajoso que aquele que eu tinha seguido até agora, acho que estive mais disponível para perceber isso do que com outro professor em quem eu não confiava”* (E5). Nesta linha de pensamento, Castanho (2002) cita os professores do seu estudo sobre a prática pedagógica dos docentes do ensino superior, que referem que *“o professor deve ser um agente para despertar curiosidade”* (op. cit., p. 7). Stark (2003), após estudar as percepções de estudantes de medicina e professores relativamente ao processo de ensino - aprendizagem em contexto clínico, refere que os estudantes, embora preferindo um ensino não ameaçador, em pequenos grupos e em que tudo está bem planeado, consideram importante serem ocasionalmente desafiados e colocados perante situações problemáticas que têm de resolver.

Ao iniciar a reflexão sobre esta dimensão da aprendizagem do cuidado de enfermagem, decorrente de uma relação pedagógica vivida em confiança,

deparo-me, de novo, com a segurança sentida pelo estudante. Maslow (1972, cit. por Knowles, 1990) formulou treze elementos do processo de evolução (aprendizagem) dos adultos, em que é explícito na importância que atribui ao sentimento de segurança. É condição para a evolução que o adulto não se sinta tolhido pelo medo e a segurança sentida lhe permita ousar. Como disseram os estudantes: (em EC) *“os cuidados também cresceram em termos de complexidade... a relação de confiança com aquela professora permitia-me arriscar mais e crescer como aluno”* (E2) / *“Acho que consegui evoluir mais naquele período de EC (após iniciar a RC) ... do que tinha feito até àquela altura ... ali houve ... um salto na aprendizagem bastante significativo”* (E4). Diz-nos Longarito (2002), que “apenas se compromete aquele que tem confiança em si próprio e acredita nas suas aptidões, encontrando em si, normalmente, recursos necessários à superação dos obstáculos” (p. 29). Tavares (2008), sustenta igualmente que o estudante que assume riscos e assume explorar as oportunidades de desenvolvimento é aquele que confia nas suas competências. Maslow (op. cit.) defende, ainda, que a pessoa deve sentir-se em segurança e aceitar-se suficientemente para ser capaz de escolher e preferir experiências que lhe proporcionam satisfação, em vez de as recear. Se a pessoa pode escolher estas experiências, pode igualmente repeti-las até ao ponto de sentir necessidade de procurar experiências e realizações mais ricas e complexas, desde que continue a sentir segurança para ousar. Esta segurança é mantida, por exemplo, quando o estudante se sente à vontade para errar, inclusivamente para informar o professor que errou: *“«Professor, fiz uma grande asneira, fiz isto e não sei o que é que vou fazer» e tenho noção que dei essa informação ao professor porque tinha confiança nele e sabia que não ia ser recriminada ...”* (E5) / *“a atitude dela (professora) perante a dificuldade, não era de repreender mas de tentar arranjar forma de (eu) melhorar nas situações seguintes”* (E1). O “professor que orienta”, não dramatiza o erro, aborda o estudante de forma calma, apela à reflexão e não centra a relação pedagógica no erro – *“apontava todas as falhas de forma muito calma ... e a tentar puxar por nós de modo a dizermos o porquê de estar errado e como é que se devia fazer”* (E2) / *“... as conversas acabavam por não se cingir àquele erro que tinha cometido mas como aquilo podia evoluir... e quando começámos a ... analisar e reflectir sobre o que tinha acontecido... comecei a perceber que ela estava lá para ajudar e comecei a gostar imenso de trabalhar com ela”* (E1). Nesta perspectiva, ajudar o

estudante a desocultar o que o perturba e leva a cometer erros, a partir de uma posição de confiança, respeito e mutualidade, é uma intervenção do professor defendida por McGregor (2008). O estudante, ao errar, tem como expectativa que o professor o apoie, não espera ser penalizado como aconteceu, na presente investigação, numa relação pedagógica de não confiança: “...*eu até podia estar a fazer mal e se eu estou a fazer mal [a professora devia] explicar-me porque é que estou a fazer mal e eu corrijo a minha postura e pelos vistos eu já fazia isso há vários turnos e essa crítica nunca me foi apontada ... só na avaliação ... a desconfiança veio daí*” (E2). Numa perspectiva de crítica construtiva, também Luparell (2005) se refere à importância do *feedback* e em como confia que o estudante aceite a crítica como fazendo parte da sua responsabilidade como professora em ajudá-lo a desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Como argumenta Luparell (2005), “A minha habilidade em fornecer um *feedback* construtivo baseia-se na minha confiança no estudante. Isto é, assumo que o estudante deseja comentários úteis para que o seu desempenho possa melhorar e possa ser bem sucedido. Confio que o estudante *pretende* crescer em termos pessoais e profissionais e que aceitará o valor facial do *feedback*” (p. 31). Esta autora (2007), logo no primeiro contacto com os estudantes, faz questão de clarificar as intenções do *feedback* que irá proporcionar e da mesma forma que confia que os estudantes perseguem o sucesso e lho expressa, pede igualmente aos estudantes que confiem que a razão fundamental de lhes dar *feedback* é estar comprometida em ajudá-los na obtenção do referido sucesso. Também Brookfield (1987, cit. por Reid, 1994) sustenta a criação de um clima de confiança antes do professor questionar criticamente.

Mas não é só em situações de erro que os participantes neste estudo pretendem o parecer do professor. Como vimos no subcapítulo 3.3, o “professor que orienta” contribui para uma relação pedagógica de confiança ao dar *feedback* ao estudante relativamente a produções escritas, por exemplo. Este parecer é mesmo explicitamente considerado como uma obrigação do professor que demonstra, assim, valorizar o trabalho do estudante e preocupação relativamente à sua aprendizagem. Numa situação de não confiança, diz um estudante: “...*senti que a professora teve uma atitude um pouco desrespeitosa para connosco... só fizemos três diários de aprendizagem porque não recebíamos resposta e se não estão preocupados em acompanhar o que*

*estamos aqui a fazer, será que vale a pena investir mais?*” (E4). A propósito da crítica construtiva, Forrest (2004) referindo-se a Morgan-Fleming (2002), defende que o adulto aceita a crítica quando pode ver os resultados da mesma. Assim, quando são “visíveis” as intenções do criticismo do professor, estes podem desafiar os formandos a atingir o seu nível máximo de realização, a ir para além dos limites das suas capacidades. Isto implica que o professor acredite nos formandos, que seja genuíno para com eles, que mostre disponibilidade na orientação, que ajude o formando a criar novas possibilidades a partir do que lhe é familiar, reconhecendo que há muito que ainda não se conhece. Também Daloz (1986, cit. por Reid, 1994) nos fala do desafio. Este autor sugere três papéis principais para o orientador de estudantes em ensino clínico – o de suporte, de desafio e o de ajudar a antever (*providing vision*). Só após conhecer o estudante, o professor pode, verdadeiramente, proporcionar suporte e / ou desafio, pois o que para um estudante é suporte para outro pode constituir-se como desafio. Para Reid (1994) desafiar o estudante exige que o professor tenha desenvolvido diversas capacidades. No entanto, enfatiza os factores que estão envolvidos no desafio: o *momento do desafio*, quer a nível do contexto imediato ser um bom ou mau momento para o mesmo ser lançado, quer a nível do momento da relação, ou seja, se já existe uma relação de confiança que permita o desafio; o *sentido da congruência*, ou seja, o que é pedido ao estudante não é nada que o professor não peça a si próprio; a *capacidade de assumir riscos*, que implica a consistência da relação com o estudante, o reconhecimento de oportunidades, conhecer os objectivos dos estudantes e confiar no seu próprio julgamento; e, por último, a *forma como o desafio é feito*. Este elemento está intimamente ligado com o *feedback* positivo, ou seja, com o papel de dar suporte.

Ao contrário da vivência de uma relação pedagógica de confiança, em que o estudante se sente disponível e motivado para aprender, numa situação de não confiança com o professor, o estudante refere, em relação a si próprio: *“Tinha uma postura um bocado passiva, fazia as coisas mas não ia mais do que o estritamente necessário ... não estabeleci relações tão complexas como os meus colegas porque também não investia suficientemente no estágio, eu queria era despachar o estágio ... sentia que não estava ali, que estava em piloto automático”* (E6).

Ir mais além nas experiências de aprendizagem significa que o estudante já tem alguma experiência no cuidado de enfermagem que, por se sentir em segurança, se propõe diversificar com a finalidade de aprender. Ter em consideração não só a experiência de vida do estudante mas também a sua experiência no percurso de tornar-se enfermeiro, reporta o professor a um dos princípios do modelo andragógico – “o papel da experiência do aprendente” (Knowles, 1990). Refere este autor que, sendo um ponto forte da educação de adultos, a utilização da experiência tem um papel subtil que respeita à identidade do adulto em formação. Ao contrário da criança, que constrói a sua identidade a partir de parâmetros exteriores e para ela a experiência significa aquilo que lhe sucedeu, para o adulto a experiência significa aquilo que é. No que à educação respeita, cada vez que o professor ignora ou subestima a sua experiência, o estudante adulto (ainda que jovem adulto, como falaremos mais à frente) sente não só a rejeição da sua experiência mas de toda a sua pessoa. Será, por isso, que o estudante diz ter contribuído para confiar na professora: “... *no decorrer da aula dava imensos exemplos da vida dela profissional (como enfermeira) que às vezes dava para confrontar com vivências nossas e havia uma troca de ideias, como um pequeno debate durante a aula*” (E1)?

#### 4.3 - Numa relação pedagógica de confiança, o estudante aprende ao formar/ manter / reforçar a sua identidade

Vimos, anteriormente, no que concerne ao “professor que orienta”, que o professor confiável é aquele que é um modelo do enfermeiro que o estudante deseja vir a ser. Será que, para o estudante que ainda está à procura da sua identidade como enfermeiro, o docente é “a referência, a imagem possível daquilo que ele está para ser?” (Postic, 2007b, p. 255). Será que, à semelhança do adolescente, o estudante pede ao professor que “se interesse o suficiente por ele para lhe trazer apoio, a segurança e os conhecimentos necessários para prosseguir o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que deseja que este se desinteresse o suficiente para o deixar descobrir tranquilamente...a sua nova personalidade que está a surgir e a independência conquistada?” (Haim, 1969, cit. por Postic, 2007b, p. 256). Coloco esta questão porque, quando tem uma relação de confiança com o professor, o estudante diz: “*Sinto-me bem e sinto que em qualquer dificuldade que tenha vou ser ajudado... a presença de uma*



*peessoa que me vai ajudar a melhorar e a evoluir naquilo que estou aqui a fazer que é aprender*” (E1). Portanto, o estudante sabe e, como se viu anteriormente, deseja que o professor esteja disponível mas usufruir dessa disponibilidade é uma opção sua, porque sabe que o “professor disponível” lhe dará espaço para tal. Esta necessidade de “descobrir tranquilamente” o que já sabe, até onde é capaz de ir, quem já é como futuro enfermeiro pode ser exemplificado com uma situação de não-confiança, descrita por um estudante: “*O professor, quando estava comigo, dominava o doente. Não me dava espaço para trabalhar com o doente, fazia por mim... passava por cima de mim e deixava-me de lado*” (E6). O estudante não aprendia a ser enfermeiro, era um mero espectador duma situação pretensamente educativa. Mas “o professor que orienta”, como referido atrás, deverá, no parecer dos estudantes, compreender ou tentar compreender a forma como o estudante gosta de ser orientado. Se, à partida, o estudante precisa de espaço para aprender, o espaço a conceder pelo professor dependerá da situação e do estudante. O mesmo estudante do exemplo acima, após algumas semanas de ansiedade em EC, diz: “*Ao longo do estágio, o professor apercebeu-se da minha reacção e deu-me algum espaço, esteve menos presente na minha aprendizagem. Isso até podia ser uma boa estratégia mas acho que piorou um bocado porque senti um completo abandono... que, da parte dele, já não valia a pena investir em mim*” (E6). Parece, na situação descrita, que a atitude do professor teve mais em consideração posturas aprendidas (Forrest, 2004), quando o importante seria conhecer o estudante.

A formação da identidade será a maior crise e a maior tarefa das crises da existência (Bastos, 1998 cit. por Tavares, 2008), sendo por vezes dolorosa para os estudantes do estudo e na qual interfere positivamente uma relação de confiança com o professor.

Os participantes da presente investigação, a viverem o período de desenvolvimento da Jovem Adultez (Tavares, 2008), parecem encontrar-se numa fase de *negociação identitária* (op. cit., p. 134), entre a identidade que lhe é atribuída e a identidade assumida. Nesta negociação, “assiste-se a uma redefinição dos critérios e das condicionantes de identidades e de competências associadas às identidades oferecidas” (op. cit., p. 134). Tavares (2008) propõe-nos a teoria de Chikering, centrada nas dimensões de desenvolvimento que ocorrem no jovem adulto durante o período de formação universitária, considerando este autor que os vectores de desenvolvimento estão intimamente

ligados com o contexto universitário, nomeadamente com os seus objectivos, curricula mais ou menos explícitos, professores, entre outros. Chikering (1994, cit. por Tavares, 2008) considera sete vectores de desenvolvimento dos estudantes do ensino superior:

1. *Desenvolver a Competência*, incluindo a competência intelectual, a destreza física e manual e a competência social e interpessoal;
2. *Gestão de Emoções*, que se divide em duas áreas – uma cada vez maior consciência dos sentimentos e emoções e o aumento da integração de sentimentos e emoções como credíveis guias para a tomada de decisão;
3. *Tornar-se Autónomo*, que engloba três áreas de desenvolvimento – desenvolvimento da independência emocional, desenvolvimento da independência instrumental e reconhecimento da independência que se manifesta pela segurança e empenho dos estudantes quando confrontados com pressões externas;
4. *Desenvolvendo Relações Interpessoais Maduras*, que se concretiza pela abertura ao outro e pela capacidade de escuta activa sem pretensão de dominar ou avaliar. Dá-se o reconhecimento e aceitação da interdependência como algo incontornável na existência humana;
5. *Desenvolvendo a Identidade*, que depende do sucesso dos vectores de desenvolvimento que a antecedem, o que leva a um adiamento do que, na perspectiva de Erikson, teria sido uma tarefa da adolescência (Tavares, 2008). A “identidade passa pela aceitação confortável do seu corpo e da sua aparência, do seu género e da sua orientação sexual, mas também ... pelo sentido de si próprio como resposta ao *feedback* externo e ainda pela clarificação do conceito de si próprio, através dum estilo de vida estável e integrado no seu desenvolvimento global” (op. cit., p. 148). Tavares (2008) refere, ainda, que diversos estudos têm mostrado que os estudantes que manifestam maior maturidade neste vector/domínio de desenvolvimento parecem ter mais bem-estar, maior estabilidade, sentir-se mais confortáveis consigo próprios, “bem como um sentido hierarquizado de valores e um nível de auto-confiança que lhes permite o sucesso no confronto com o presente e com o futuro e seus desafios” (op. cit., p. 148);

6. *Desenvolvendo Ideias, Objectivos, Metas*, que implica a capacidade de formular objectivos vocacionais claros e o estabelecimento de prioridades em relação aos planos de vida;
7. Por fim, Chikering (op. cit.) considera o vector *Desenvolvendo a Integridade*, que engloba a “humanização de valores, a personalização de valores, a responsabilidade social e o desenvolvimento da congruência entre crenças e comportamentos” (p. 149).

Para os participantes no estudo, quando o professor é modelo e o estudante se revê na sua atitude como enfermeiro, vê reforçada a sua identidade como futuro enfermeiro pois certifica-se que «está no caminho certo» ou seja, o *feedback* externo que é o comportamento da professora para com os doentes, coincide com o conceito que o estudante tem de si próprio no percurso de se construir como enfermeiro – “(a professora com quem tinha a RC serviu de modelo para a sua relação com os doentes?) *Serviu mais como reforço porque acho que já tinha essa relação com os doentes, talvez tenha tornado mais viva a postura*” (E3).

Não pretendendo dissociar o estudante pessoa do estudante futuro enfermeiro, pela impossibilidade de separar o profissional do pessoal (Ferreira, 2004), numa relação de confiança com o professor, o estudante mantém a identidade da sua dimensão pessoa, parecendo viver com conforto a fase de negociação identitária – “*Quando confio nas pessoas, confio que eu posso ser eu, que não tenho de ser o que as pessoas esperam*” (E5). Seguindo outra perspectiva, McGregor (2008), num estudo de caso relativo ao insucesso de estudantes de enfermagem em ensino clínico, identifica que quando o “Ideal da Homogeneidade” é assumido por estudantes, tutores e professores, os estudantes se sentem compelidos a ocultar as diferenças, vendo-se confrontados com as expectativas e valores dos professores e, reconhecendo que não podem assumir o seu autêntico *self*, adaptam-se, qual camaleão.

No que respeita ao desenvolvimento da identidade como enfermeiro que, para os participantes do estudo, creio ser principalmente formada nos contextos da prática, em que o estudante confronta o que pensa ser enfermeiro com o que é ser enfermeiro e com o “enfermeiro” que é, a teoria de Chikering (Tavares, 2008) leva-me a questionar a oportunidade no tempo, em que no Curso de Licenciatura em Enfermagem são proporcionadas aos estudantes determinadas experiências e exigidas determinadas aprendizagens, quando este ainda está no

seu percurso de desenvolvimento da competência, de gestão de emoções, de se tornar autónomo e de relações interpessoais maduras. Como referi anteriormente, os estudantes de enfermagem contactam, ainda muito jovens, com diversas situações limite, como sejam a morte dos doentes ou pessoas, muitas vezes da sua idade, com doenças / traumatismos incapacitantes, bem como com as consequências das suas decisões e dos seus actos, nas pessoas de quem cuidam. Pelo discurso dos participantes no estudo, para além da situação de doença, também as histórias de vida daqueles de quem cuidam são motivo de identificação com os doentes, sendo difícil aos estudantes estabelecer fronteiras e manter o distanciamento necessário à ajuda. Porque a relação de confiança com o professor *“foi propício a que eu conseguisse... estar mais à vontade para falar de coisas pessoais, de sentimentos... tem de haver uma certa confiança para pedir alguma coisa”* (E4), ter esta capacidade / sentir a possibilidade de expressar sentimentos, ajuda o estudante a manter a sua identidade, sem que o enfermeiro em formação e a pessoa do estudante se prejudiquem mutuamente: *“Se eu confio na pessoa (professor), aquilo que são os meus medos, as experiências anteriores, aquilo que é a minha vida pessoal e que interfere no meu estágio...com o sentido que as coisas me fazem...que interfere na minha aprendizagem, eu sou capaz de falar...de pedir conselhos, de encontrar formas de gerir o ser estudante de enfermagem e o ser a Joana (fictício) e conseguir ser as duas coisas ao mesmo tempo sem que para ser uma tenha de negar a outra”* (E5). Quando o professor é sensível aos sentimentos do estudante e este se lhe abre, o professor em quem o estudante confia ajuda-o a aprender a estabelecer fronteiras, o que proporciona ao estudante aprender a relação de ajuda – *“... se eu não confiasse (no professor) eu não tinha abertura para dizer «mas o que é que eu faço quando as histórias das pessoas são tão parecidas com as minhas que até assusta?» ... e se calhar, (se esta relação não tivesse acontecido) em vez de conseguir ter uma relação terapêutica com a pessoa, porque consegui perceber o que é meu e o que é do doente... tinha ficado com um grande sofrimento”* (E5).

Se os saberes práticos são reconhecidos como indispensáveis para a competência (Malglaive, 1995) e, portanto, a aprendizagem em contextos de práticas clínicas essencial para a aprendizagem de ser enfermeiro (Rodrigues, 2007; Canário, 2007; Carvalhal, 2003) e mesmo estruturante do currículo (Canário, 2007), não será, por um lado, perturbador para o estudante, e pouco

efectivo em termos de aprendizagens, por outro, exigir-lhe que no 1º ou mesmo 2º ano do curso se confronte tão de perto com as crises da existência dos outros, tendo, além disso, que os ajudar a ultrapassá-las da melhor forma possível? Por outras palavras, a Escola [Superior de Enfermagem] dirige-se a jovens que entram na vida e a quem é pedido que se ocupem dos outros, quando ainda não possuem um mínimo de experiência para fazerem face aos seus próprios problemas. Promover a expressão de sentimentos positivos e negativos será uma forma do professor ajudar o estudante (Collière, 2003), expressão de sentimentos essa que os participantes deste estudo referiram fazer / ser capazes de fazer, quando a relação era vivida em confiança. Reportamo-nos à relação com o “professor que cuida”. Ao ouvir os estudantes numa perspectiva de relação de cuidado, o professor ganha a sua confiança (Noddings, 2005). A autora considera que, não sendo a panaceia para a educação, as relações de cuidado fornecem “os fundamentos para uma actividade pedagógica bem sucedida” (op. cit., p. 4). Mestrinho (2011), numa investigação sobre o profissionalismo e competência dos professores de enfermagem, refere-nos o cuidado ao estudante como uma atitude dos professores que participaram no estudo e que a autora integrou na categoria “Ideal ético de docente de Enfermagem”. Nesta categoria, a autora considera o “Ideal de ensino” e o “Ideal de cuidar” (op. cit., p. 204), afirmando existir dificuldade em diferenciar as intervenções do professor, como professor e como enfermeiro, pelo que se refere a Hesbeen (2000) que considera as profissões de enfermeiro e de docente como profissões de cuidar. À semelhança dos professores de enfermagem referidos por Goetz (1998), no estudo que tenho vindo a citar, os participantes, todos eles professores de enfermagem, defendem e referem assumir atitudes de cuidado em relação ao estudante. No entanto, quer pelos exemplos do discurso dos professores quer pela análise feita pela autora, a intenção do cuidado ao estudante parece situar-se, primordialmente, na transmissão (modelar) dos valores de cuidar em enfermagem, o que está de acordo com Simões (2008) e Noddings (2005), que defende que o professor deve fornecer um modelo ao estudante. Segundo esta autora, para dar suporte ao estudante como pessoa que cuida, o professor deve mostrar-se ao mesmo como pessoa que cuida. Por outras palavras, no estudo de Mestrinho (2011), o cuidado ao estudante parece ter, primordialmente, uma intencionalidade de orientação, pois os resultados “revelam que a transmissão do cuidado de

enfermagem aos estudantes se processa num quadro de responsabilidade profissional, de coerência e de atitudes cuidativas dos professores ... [que] revelam cuidados com os estudantes, no sentido de orientação e encaminhamento” (pp. 209-210).

Noddings (2005) sustenta que não é suficiente os professores dizerem que cuidam, sendo necessário saber se os estudantes se sentem cuidados. Isto porque podemos considerar o sentido virtuoso do cuidar, em que o professor professa cuidar, persegue escrupulosamente determinados objectivos para os estudantes, trabalhando por vezes, arduamente, compelindo-os a alcançar esses objectivos e podemos considerar o sentido relacional do cuidar, em que o estudante se sente cuidado e pensa no professor como um professor que cuida. O professor que cuida, neste sentido relacional do cuidar, “estabelece relações de cuidado e confiança” (Noddings, 2005, p. 1). No presente estudo, o “professor que cuida” parece ser o professor que utiliza o cuidado no sentido relacional – o estudante não explicita «confiei no professor porque me senti cuidado» mas refere confiança no professor em situações que revelam cuidado. Ao contrário do estudo de Mestrinho (2011), desconhece-se a intencionalidade do professor na relação mas conhecemos a intencionalidade percebida pelo estudante. Refere-nos Castilla del Pino (2003) que “a confiança é uma atitude básica... através da qual nos dispomos à interacção *como* se soubéssemos do outro mais do que podemos saber, isto é, qual a *intenção* que o leva a suscitar ou a manter a interacção em causa...[sendo que] a intenção é tanto um *desígnio* da actuação como o *desenho* da mesma. A intenção não é o projecto mas o anteprojecto de um comportamento. De acordo com o desígnio desenhamos a estratégia das actuações com os outros” (p. 366). Estas afirmações de Castilla del Pino (2003), levam-nos a pensar que a relação de cuidado, entendida pelos estudantes do presente estudo como promotora de uma relação de confiança, precisa ser consciencializada e trabalhada pelo professor consigo próprio, carece fazer parte de ser professor, antes e para que o estudante perceba / sinta a intenção de cuidado. À semelhança do cuidado de enfermagem, o cuidado do professor tem um propósito e é planeado. Contudo, por serem profissões de relação, esta mesma relação acontece, muitas vezes, na espontaneidade das situações do dia a dia. Nestas situações, desprovidas de “desenhos” e “anteprojectos do comportamento”, seremos capazes de comportamentos de cuidado,

comportamentos de confiança, se a intencionalidade não for intrínseca à forma de cada um ser / estar como professor?

Regressando ao estudo de Mestrinho (2011), o que pretendo questionar é: se cuidar o estudante com intenção de o orientar para os valores da enfermagem é passível de ser planeado, sê-lo-á igualmente cuidar o estudante com a intenção de que ele se sinta cuidado? Cuidar o estudante com a intenção de que ele se sinta cuidado será sempre, ou na maioria das situações, uma componente da relação pedagógica? Relembro aqui o conceito de relação pedagógica, expresso no subcapítulo 1.2, em que começo por me referir ao “contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica” (Estrela, 1992, p. 32), para dizer que, no seguimento do meu questionamento, considero que, mesmo de forma não planeada, a maioria das situações de relação professor-estudante são situações pedagógicas, desde que assim encaradas, como um compromisso, por parte do professor.

Como referido acima, decorrente da RPC, o estudante consegue estar “*mais à vontade para falar de coisas pessoais*” (E4). Mas será desejável que a relação pedagógica abarque assuntos do foro privado, contemple “*aquilo que é pessoal e que interfere no meu estágio*” (E5)? Vimos, anteriormente, que o estudante pretende que “o professor que cuida” o faça, à semelhança dos estudantes participantes do estudo fenomenológico de Miller (1990, cit. por Goetz, 1998), para quem a interacção de cuidado percebida era a *preocupação holística* (op. cit., p. 93) dos professores por si, tanto do ponto de vista pessoal como académico. Também Ritchie (2003), numa investigação que desenvolveu para estudar o diálogo estabelecido entre estudantes e professores de uma Escola Superior de Enfermagem, através da escrita de jornais de aprendizagem, concluiu que os estudantes confiavam mais em si próprios e nos professores devido à partilha, nesses diálogos, de significados e de sentimentos acerca de experiências pessoais e clínicas, com impacto na sua aprendizagem. Segundo a autora, o facto dos estudantes partilharem os seus pensamentos e crenças e os professores darem um *feedback* reflexivo, proporcionava a uns e a outros uma experiência de ensino – aprendizagem mais cuidativa e formativa.

Dizer, no entanto, que, se é importante que o professor crie uma atmosfera de cuidado e suporte que capacite o estudante a aproximar-se, caso sinta necessidade disso, em caso algum a relação pedagógica se deve transformar em relação terapêutica. O professor deverá ter plena consciência do seu papel

na relação pedagógica e perceber a diferença entre ter com o estudante uma relação terapêutica e “limitar-se” a usar apropriadamente capacidades terapêuticas na ajuda / suporte ao estudante (Goetz, 1998). A necessidade de atenção do professor ao risco de “psicologizar” a relação é tanto maior quanto, ao promover a reflexão pelos estudantes, na maioria das vezes, esta está “directamente relacionada ... com as experiências psicológicas e não com as sociais ou políticas, o que aproxima a acção e reflexão da terapia” (Finger & Asún, 2003, p. 67).

Em jeito de síntese, dizer que os estudantes reconhecem terem decorrido aprendizagens de uma relação pedagógica vivida em confiança, reportando-se essencialmente a situações de ensino clínico, em que a duração da relação permite um melhor conhecimento professor - estudante. O estudante aprende num clima de segurança pois não se sente pressionado a ter a resposta certa no momento certo e não vive no medo de errar. Sentir-se em segurança, permite ao estudante estar à vontade para mobilizar saberes diversos e sentir-se competente nos cuidados aos doentes. Um contexto de segurança, considerado indispensável à aprendizagem do adulto, permite ao estudante estar disponível para aprender e correr riscos o que proporciona evolução na aprendizagem

Ao viver uma relação de confiança com o professor, o estudante vê a sua identidade como pessoa e futuro enfermeiro mantida / reforçada, pois o professor não lhe exige que seja quem não é e dá-lhe espaço para se desenvolver.

Na inter-relação dos diversos processos de aprendizagem decorrentes de uma relação pedagógica de confiança, vimos a importância que o *feedback* do professor tem para o estudante, quer a nível identitário, quer a nível de aprendizagem e de valorização/ respeito pelo seu trabalho.

Uma referência ainda para a necessidade do estudante se sentir cuidado pelo professor. Na literatura consultada, a intencionalidade deste cuidado é, primordialmente vista como modeladora da aprendizagem do cuidado de enfermagem, o que aqui não se contesta. Ainda assim, no presente estudo, o cuidado ao estudante é visto pelos próprios como uma forma do professor o ajudar a “sobreviver” enquanto estudante de enfermagem que, desde etapas iniciais do curso, presta cuidados a pessoas em crise, em sofrimento.



## 5 – IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Terminado este estudo, pretendo agora reflectir, brevemente, sobre as suas implicações para a prática dos docentes, quer a nível da prática pedagógica, quer da gestão de cursos, organização curricular, de formação dos professores e de investigação.

### **Prática pedagógica**

- Não pretendendo ser prescritiva, penso ter ficado claro que, para os participantes do estudo, a proximidade e a disponibilidade demonstradas pelos professores são promotoras de uma relação de confiança.

Sugiro assim que, desde o primeiro contacto, o professor informe o estudante dos locais e meios a utilizar para o contactar, divulgando um horário de atendimento.

- Na perspectiva de promover a segurança necessária à aprendizagem, é necessário que, desde o início da relação pedagógica, os estudantes conheçam as “regras do jogo”, as expectativas do professor relativamente ao processo de aprendizagem e que os estudantes dêem a conhecer as suas. Dentro das expectativas do professor, que reflectem o contributo dos estudantes para uma relação pedagógica de confiança, poderá estar, por exemplo, a pro-actividade do estudante e a sua responsabilização no processo de aprendizagem, bem como o recurso à reflexão tanto em contexto académico como de práticas de cuidados.

Conhecer as expectativas e intenções do professor é fundamental pois, em EC, por exemplo, por não haver uniformidade na orientação e as expectativas do professor serem desconhecidas do estudante, a energia deste não se centra na aprendizagem mas em compreender o que o professor quer, sendo necessário este trabalho de descodificação cada vez que muda de local e de professor.

Desta forma, será importante que o professor explicita as aprendizagens que pretende que os estudantes façam no decurso de uma unidade curricular (U.C.), competências a atingir, o programa da U.C., propostas de avaliação pelas quais cada estudante possa optar, indicadores de avaliação, nomeadamente de trabalhos escritos, que deverão ser discutidos com os estudantes, entre outros.

Para além dos documentos escritos, sugiro que se despenda algum tempo na explicitação e confronto de expectativas.

- A existência de horas de trabalho autónomo, está de acordo com a responsabilidade que o estudante gosta de assumir. Estas horas dão ao estudante o espaço que ele precisa para se desenvolver. No entanto, sugiro que os professores sejam claros relativamente às aprendizagens pretendidas e exigentes em relação ao seu desenvolvimento. Como defende Noddings (1984), cuidar do estudante não significa permissividade.

### **Organização curricular**

- Conforme referido no capítulo 4., a teoria de Chikering (Tavares, 2008), centrada nas dimensões de desenvolvimento que ocorrem no jovem adulto durante o período de formação universitária, levou-me a questionar a oportunidade no tempo, em que no CLE são proporcionadas aos estudante e exigidas determinadas aprendizagens (como proporcionar ajuda a pessoas em crise / sofrimento), quando os próprios estudantes ainda estão a viver uma crise desenvolvimental. Será de reflectir o momento do curso mais adequado para a realização de ensinios clínicos, em que o estudante “assuma a responsabilidade”<sup>11</sup> de prestar cuidados integrais aos utentes, o que implica um conhecimento do sujeito e uma capacidade de gestão emocional, para a qual o estudante jovem adulto pode ainda não estar preparado.
- Vimos que a duração prolongada da relação é um dos factores referidos pelos estudantes como promotor de uma relação pedagógica de confiança, pois permite a ambos conhecerem-se. Este

---

<sup>11</sup> A responsabilidade última é sempre do orientador do estudante.

achado leva-me a questionar a existência de U.C.'s de 2, 3 ou mesmo 4 ECTs, sobretudo quando se deseja um cada vez maior número de horas de trabalho autónomo. Como dizia um estudante do estudo, relativamente a uma U.C.: *“A relação nem foi de confiança nem de desconfiança, não houve relação”* (E3).

### **Gestão de cursos / Distribuição de serviço docente**

- Relacionado com o aspecto anteriormente referido, penso que também se torna evidente que quanto menos professores leccionarem numa U.C./ semestre, mais oportunidade existirá de professor e estudante construírem uma relação de confiança como descrito em 3.1. Questiono se, frequentemente, não acontece a atomização dos conteúdos das diversas U.C.'s, pelos professores, o que resulta na existência de unidades curriculares com um número de professores diria que exagerado.
- Mesmo tendo em consideração a crise que o país atravessa e, consequentemente, as instituições de ensino superior, os aspectos atrás referidos e outros que se podem ver adiante deverão ser tidos em conta no ratio professor / estudante e portanto, na distribuição de serviço docente.
- Apesar de, como referido no capítulo da Introdução, ser cada vez mais difícil encontrar serviços de saúde receptíveis à orientação de estudantes em ensino clínico, atrevo-me a sugerir que se tenha em consideração a disponibilidade de acesso, por parte de professores, estudantes e enfermeiros orientadores, a locais que possibilitem privacidade na orientação de estudantes. Ser orientado com privacidade é fundamental para o estudante sentir que tem um espaço, na relação com o professor, que é só seu. A existência destes espaços possibilita ao estudante não se sentir exposto.

### **Formação dos professores**

Nos significados atribuídos pelos estudantes à relação pedagógica de confiança, vimos que consideram existir pressupostos a essa relação e contributos do professor para que a confiança se desenvolva, o que implica

modos de estar / entender a relação pedagógica sobre os quais convém reflectirmos.

- Deste modo, sugiro que, numa perspectiva de formação em contexto de trabalho (escola), se organizem workshops nos quais os professores, partindo da sua experiência<sup>12</sup>, reflectam sobre o(s) significado(s) que atribuem a conceitos que explico abaixo, bem como às práticas pedagógicas inerentes, a saber:
  - Disponibilidade para o estudante
  - Proximidade ao estudante
  - Respeitar o estudante
  - Suportar e desafiar o estudante
  - A utilização do feedback
  - Significado e atitudes perante o erro
  - Significado e práticas de cuidar o estudante.
- Integrar estes temas de reflexão nos Seminários de Supervisão de estudantes em EC , destinados a professores e orientadores clínicos. Estes enfermeiros assumem práticas pedagógicas para orientação de estudantes, com quem se pretende tenham igualmente relações de confiança que, como vimos, promovem a aprendizagem.

### **Investigação**

- A formação para os professores sugerida acima, poderá concretizar-se em projectos diversos de investigação-acção-formação.
- Como referi no capítulo da Introdução, o presente estudo decorre de um outro, em que participei em que a confiança na relação pedagógica era estudada a partir da perspectiva dos professores. Embora esse trabalho pudesse ser aprofundado em alguns aspectos, sugiro que se estude agora, a perspectiva dos enfermeiros orientadores dos estudantes em prática clínica.

---

<sup>12</sup> A experiência é a base de todo o processo formativo (Pineau, 1994)

## 6 – CONCLUSÃO

A confiança promove relações nas quais as pessoas se sentem seguras, sendo a segurança tida como essencial à aprendizagem do adulto. A relação do estudante com o professor tem sido objecto de estudo de algumas investigações, sendo reconhecida como influente no processo de aprendizagem. No entanto, a confiança na relação pedagógica e a forma como essa relação é vivida pelos estudantes e interfere na aprendizagem, não surge com frequência na literatura consultada.

Assim, desenvolvi o presente estudo qualitativo em que utilizei uma abordagem fenomenológica utilizando o método de análise descrito por Jean Watson (1988).

As conclusões presentes neste capítulo foram estruturadas em torno dos objectivos delineados para o estudo.

Com esta investigação propus-me:

**Conhecer os significados atribuídos pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem a uma relação pedagógica de confiança.**

Após o confronto dos dados obtidos com bibliografia diversa, poderei dizer que **a essência do fenómeno em estudo, significado para o estudante de uma relação pedagógica de confiança é:**

**O estudante sentir-se, de forma regular e consistente, cuidado por um professor, a quem confere a obrigação fiduciária de agir em seu interesse, que vê nele um jovem adulto com uma identidade pessoal e profissional em desenvolvimento, que o orienta segundo uma perspectiva humanista da educação de adultos, propiciando um ambiente de segurança. A relação pedagógica de confiança é muito facilitadora da aprendizagem do cuidado de enfermagem.**

## **Compreender como, na perspectiva do estudante se desenvolve a relação pedagógica de confiança**

Na visão dos estudantes, a relação pedagógica de confiança é algo que se constrói e, para tal, precisa de tempo.

Ambos os actores contribuem para a RPC, sendo empáticos, assumindo compromissos, as respectivas responsabilidades no processo educativo e dando-se a conhecer um ao outro.

O professor contribui para que a relação pedagógica seja vivida em confiança, pelo estudante, quando se mostra disponível para o diálogo, seja este em contexto de sala de aula e de ensino clínico, seja em outros contextos como o seu gabinete ou o Centro de Documentação. A acessibilidade do professor é valorizada pelos estudantes para o início da confiança.

O professor confiável é também aquele a que chamei *o professor que orienta*. O professor estabelece regras no sentido de ser transparente, e preocupa-se em perceber como o estudante gosta de ser orientado. O feedback dado pelo professor é valorizado pelo estudante, tanto numa perspectiva de aprendizagem como de respeito pelo seu trabalho. Para além de competências pedagógicas, o professor é competente como enfermeiro, intervindo de forma consistente com o que ensina. O professor que orienta dá suporte e desafia o estudante a ir mais além dos objectivos delineados. *O professor mediador com o saber*, interessa-se pelas temáticas que lecciona e estimula no estudante a procura do saber. Aceita debater ideias e, preferencialmente não recorre a aulas exclusivamente transmissivas. O professor ajuda o estudante a adequar o saber teórico ao saber da prática e não receia reconhecer que não sabe proporcionando ao estudante um recurso alternativo. Já *o professor que cuida*, reconhece a individualidade da pessoa do estudante, está atento aos seus sentimentos adequando a orientação. Ao cuidar o estudante, o professor promove a auto-confiança e estimula-o a cuidar de si próprio. O cuidado do professor é essencial para que o estudante se sinta confortável na construção da sua identidade enquanto pessoa e futuro enfermeiro.

Vimos o contributo do professor para uma RPC, já o contributo do estudante, situa-se ao nível da disponibilidade para aprender e ser criticado e cumprindo com os compromissos assumidos com o professor. Ao reflectir sobre

a sua aprendizagem o estudante compreende que erra independentemente da presença do professor. Ao ser proactivo na relação com o professor, não só o procura numa perspectiva de aprendizagem como explicita ao professor o que o incomoda na orientação.

Um dos contributos do contexto relaciona-se com o facto de os estudantes considerarem que a RPC se constrói no tempo. Assim, unidades curriculares de maior duração, em que as sessões lectivas não estão distanciadas no tempo, com um número de horas de contacto que permitam um relacionamento algo prolongado entre professor e estudantes, facilitam a construção de uma relação pedagógica de confiança. Outros factores do contexto que favorecem a confiança na relação com o professor, são a confiança do grupo em que o estudante se insere, em relação ao professor e a existência de locais nos serviços de saúde em que o estudante desenvolve ensino clínico que permitem a privacidade na orientação.

**Compreender como é que a vivência de uma relação de confiança com o professor, interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem**

Os estudantes consideram explicitamente ter havido influência de uma relação pedagógica de confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem. A segurança decorrente da RPC permite ao estudante estar à vontade para aprender, chegando a ser competente nos cuidados que presta. Decorrente da RC e da segurança sentida, o estudante sente-se motivado, disponível para aprender e experimentando sentimentos de bem-estar que se reflectem na sua relação com a pessoa a quem presta cuidados. Por sentir confiança na relação com o professor e o medo de errar não ser uma constante, o estudante atreve-se a ir mais além nas experiências de aprendizagem. Ao confiar no professor, o estudante é capaz de expressar sentimentos o que lhe possibilita ter uma outra perspectiva da relação com a pessoa de quem cuida, ajudando-o a formar, manter ou reforçar a sua identidade como pessoa e futuro enfermeiro.

Face ao exposto e para concluir, refiro-me ao lugar da confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem como um lugar de complexidades e à

relação pedagógica como um lugar de possibilidades para a confiança e a aprendizagem acontecerem.



## 7 - REFERÊNCIAS

### 7.1 – Bibliográficas

- Alberoni, F. & Veca, S. (1993). *O altruísmo e a moral* (3ª ed.). Venda Nova: Bertrand.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 75-86. Consultado em 28 de Abril de 2009, através de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=75>
- Anderson, J. M. (1991). The phenomenological perspective. In Morse, J. M. (Ed.), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp. 25-38). Newbury Park: Sage.
- Bastian, J., Valdeyron, J. & Vaquier, V. (2001), De la relation de confiance à l'alliance thérapeutique. *Recherche en soins infirmiers*, 66, 93-100.
- Benner, P. (2001). *De iniciado a perito: excelência e poder na prática de enfermagem*. Coimbra: Quarteto.
- Bergun, V. (1991). Being a phenomenological researcher. In Morse, J. M. (Ed), *Qualitative nursing research: a contemporary dialogue* (pp. 55-71). Newbury Park: Sage.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). *Aprendizagens e quotidianos profissionais*. In Rodrigues, Â. et al (Eds.), *Processos de formação na e para a prática de cuidados* (pp. 174-185). Camarate: Lusociência.

- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação: Papel dos orientadores clínicos*. Camarate: Lusociência.
- Castanho, M. E. (2002). Professores de Ensino Superior na área da Saúde e sua prática pedagógica. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 6, 10, 51-62. Consultado a 9 de Outubro de 2011, através de <http://www.interface.org.br/revista10/artigo1.pdf>
- Castilla del Pino, C. (2003). *Teoria dos sentimentos*. Lisboa: Fim de Século.
- Clarke, J. B. & Wheeler, S.J. (1992). A view of phenomenon of caring in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 11, 1283-1290.
- Collière, M. F. (2003). *Cuidar ... a primeira arte da vida*. Loures: Lusociência.
- Cordeiro, A. L. (2009). *Responsabilidade profissional: Recursos humanos e qualidade dos cuidados de enfermagem*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Bioética. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- Correl, W. (1973). *Psicologia Pedagógica*. Apelação: Edições Paulistas.
- Derbez, B. (2007). *Reflexão ética: Um percurso pelo universo semântico em que se inscreve a noção de confiança*. Policopiado.
- Edmonson, A. (2000). A aprendizagem na confiança e a confiança na aprendizagem: modelos contrastantes de investigação e intervenção em comportamento organizacional. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 6, 1, 29-48.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sífo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110. Consultado em 8 de Junho de 2011, através de [sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=109](http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=109).
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T., Marques, J., Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica dos professores do ensino superior. Subsídios para um debate. In *Sífo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-100. Consultado em 8 de Junho de 2011, através de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20final.pdf>

- Ferreira, M. M. (2004). Formar para um melhor cuidar. *Millenium*, 8, 30, 123-137.
- Figueiredo, A. (2004). *Ética e formação em enfermagem*. Lisboa: Climepsi.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada – Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- «FOPROSA EUROPE» (2010). “Formateurs des professionnels de santé en Europe: quelles qualifications? Quelles competences?”. *Rapport du Seminaire nº2, Lisbonne, 15 au 17 de Avril 2010. vol 1 et 2*
- Forrest, S. (2004). Learning and teaching: the reciprocal link. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 35, 2, 74-79. Consultado em 5 de Setembro de 2011, através de <http://www.slackjournals.com/article.aspx?rid=4356>
- Gilbert, T. P. (2005). Impersonal trust and professional authority: exploring the dynamics. *Journal of Advanced Nursing*, 49, 6, 568-577.
- Gillespie, M. (2005). Student-teacher connection: a place of possibility. *Journal of Advanced Nursing*, 52, 2, 211-219.
- Goetz, C. S. (1998). Are you prepared to S.A.V.E. your nursing student from suicide? *Journal of Nursing Education*, 37, 2, 92-95.
- Halcomb, E. J. & Peters, K. (2009). Nursing student feedback on undergraduate research education: Implications for teaching and learning. *Contemporary Nurse*, 33, 1, 59-68.
- Hallin, K. & Danielson, E. (2008). Being a personal preceptor for nursing students: Registered Nurses`experiences before and after introduction of a preceptor model. *Journal of Advanced Nursing* 65, 1, 161-174.
- Henriques, M. C. (2002). *Formação inicial e construção identitária. Um estudo de caso numa Escola Superior de Enfermagem* (Vol. 1). Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação (Especialização em Formação de Adultos). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Hevia, R. (2006). In response to the crisis of meaning, a pedagogy of trust. *PRELACJournal*, nº 2, February, 70-75. Consultado em Outubro de 2008, através de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502e.pdf#145879>
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers on nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 2, 309-314.
- Josso, M.-C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In Canário, R. & Cabrito, B. (Orgs.), *Educação e formação de adultos, mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Johns, J. (1996). Uma análise do conceito de confiança. *Journal of Advanced Nursing*, 24, 76-83.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leininger, M. M. (1984). *Nature, rational and importance of qualitative research methods in nursing*. In Leininger, M. M. (Ed.), *Qualitative research methods in nursing* (pp. 1-25). Orlando: Grune and Stratton.
- Longarito, C. S. (2002). O ensino clínico: A importância da orientação e a construção do saber profissional. *Revista Investigação em Enfermagem*, 5, p 26-33.
- Luparell, S. (2005). Why and How We Should Address Student Incivility in Nursing Programs. In Oermann, M. & Heinrich, K. (Eds), *Annual Review of Nursing Education*, 3, 23-36. Consultado em 9 de Outubro de 2011, através de <http://pt.scribd.com/doc/18424473/Annual-Review-of-Nursing-Education-Volume-3-2005-Strategies-for-Teaching-Assessment-and-Program-Planning>
- Luparell, S. (2007). Managing Difficult Students: Lessons Learned. In Oermann, M. & Heinrich, K. (Eds), *Annual Review of Nursing Education*, 5, 101-110. Consultado em 9 de Outubro de 2011, através <http://pt.scribd.com/doc/18424881/Annual-Review-of-Nursing-Education-Volume-5-2007-Challenges-and-New-Directions-in-Nursing-Education>

- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- McGregor, A. (2008). Academic Success, Clinical Failure: Struggling practices of a failing student. *Journal of Nursing Education*, 46, 11, 504-511.
- McKnight, D. H. & Chervany, N. L. (1996). *The meaning of trust*. Consultado em 05 de Junho de 2011, através de <http://www.misrc.umn.edu/wpaper/WorkingPapers/9604.pdf>
- Mestrinho, M. G. (2011). *Profissionalismo e competências dos professores de enfermagem*. Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação (Área de Formação de Professores). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Moran, J. M. (2007). *Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*. Consultado a 30.08.2011 em [http://www.infed.org/biblio/noddings\\_caring\\_and\\_education.htm](http://www.infed.org/biblio/noddings_caring_and_education.htm)
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Eds.), *O Método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: DRHS - Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Ordem dos Enfermeiros (2003). *Conselho de Enfermagem - Competências do enfermeiro de cuidados gerais*. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Ordem dos Enfermeiros (2006). *Projecto: "Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem" – Relatório de Progresso 2006*. Grupo Coordenador do Projecto. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ª ed.). Newbery Park: Sage.
- Pereira, I. C. (2005). Atitudes no cuidar em enfermagem (2ª parte). *Servir*, 53, 1, 10-16.

- Pereira, M. C. (2007). *Perfil de competências pedagógicas dos enfermeiros docentes na formação inicial em enfermagem. Contributo para a sua construção*. Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação (Especialização em Formação de Professores). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Policopiado.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza - saberes e competências em uma profissão complexa* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pineau, G. (1994). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'eco formation. *Education permanente* (Nº 78-79) 25-39.
- Pires, A. P. (1995). *Cuidar da pessoa em coma: Como preservam as enfermeiras a sua humanidade e a humanidade da pessoa em coma*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Ciências de Enfermagem. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Policopiado.
- Pires, A. P. (2006). *O lugar da esperança na aprendizagem do cuidado de enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Postic, M. (2007a). *Cinquenta anos de evolução dos modos de abordagem da relação pedagógica*. In Estrela, A. (Ed.), *Investigar em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Postic, M. (2007b). *A relação pedagógica*. Tapada de Vale de Lobos: Padrões Culturais Editora.
- Raeve, L. (2002). The modification of emotional responses: A problem for trust in nurse-patient relationships? *Nursing Ethics*, 9, 5, 465-471.
- Ray, M. A. (1994). The richness of phenomenology: philosophie, theoretic and methodologic concerns. In Morse, J. M. (Ed.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp.117-133). Thousand Oaks: Sage.
- Renaud, I. (2010). A confiança. *Ordem dos Enfermeiros*, 34, 9-10.

- Reid, B. (1994). The menthor`s experience-a personal perspective. In Palmer, A. (Ed.), *Reflexive practice in nursing. The growth of the professional practioner* (pp. 35-52). Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Ritchie, M. A. (2003). Faculty and student dialogue through journal writing. *Journal of the Society of Pediatric Nurses*, 8, 1, 5-12.
- Rodrigues, Â. (2007). Da teoria à prática: Necessidades de formação dos formadores. In Rodrigues, Â. et al. (Eds.), *Processos de formação na e para a prática de cuidados*. Camarate: Lusociência.
- Sellman, D. (2007). Trusting patients, trusting nurses. In *Nursing Philosophy*, 8, 28-36.
- Simões, A. J. C. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem – estudo numa escola da área de Lisboa*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Comunicação em Saúde. Lisboa: Universidade Aberta. Policopiado.
- Sousa, M. A. (Bastonária da Ordem dos Enfermeiros) (2011). *Dispensa de Enfermeiros continua e põe em causa o funcionamento de pelo menos uma Unidade de Cuidados na Comunidade*. Consultado em 16 de Setembro de 2011 através de [http://www.ordemenfermeiros.pt/comunicação/Paginas/ContratosNaoSeraoRenovados\\_DiaSNS.aspx](http://www.ordemenfermeiros.pt/comunicação/Paginas/ContratosNaoSeraoRenovados_DiaSNS.aspx)
- Stark, P. (2003). Teaching and learning in the clinical setting: a qualitative study of perceptions of students and teachers. *Medical Education*, 37, 975-982.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Swanson, K. M. (1991). Empirical development of a middle range theory of caring. *Nursing Research*, 40, 3, 161-166.
- Tavares, D. A. (2008). *O superior ofício de ser aluno. Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Sílabo.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy* (2<sup>a</sup> ed.). Ontario : Althouse Press.

Veiga, M. (2007). *Proteger a identidade da pessoa idosa no hospital – um desafio ao cuidado de enfermagem*. Tese de doutoramento em Ciências de Enfermagem, apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto.

Watson, J. (1985). *Nursing: the philosophy and science of caring*. Boulder: Colorado Associated University Press.

Watson, J. (1988). *Nursing: Human science and human care – a theory of nursing*. New York: National League for Nursing.

## 7.2 Conferência

VEIGA, M. A. [et al.] (2008). *Relação pedagógica – uma relação de confiança, desconfiança ou ambas?* Comunicação apresentada no Colóquio PRAQSI, 10, Lisboa, ESEL - pólo CG.



## **Anexos**

## **Anexo 1**

Pedido de autorização ao  
Conselho Directivo da  
Escola Superior Enfermagem de Lisboa

Exma Senhora Presidente do Conselho Directivo da  
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Ana Paula da Veiga Guerra Romeiras Mègre Pires, Professora-Coordenadora desta escola, estando a desenvolver uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Formação de Adultos, denominada “O lugar da confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem – significados atribuídos pelos estudantes à confiança, na relação pedagógica” e tendo como objectivos:

- Conhecer os significados atribuídos, pelos estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, a uma relação pedagógica de confiança;
- compreender como, na perspectiva dos estudantes, se constrói esta relação;
- compreender como é que uma relação de confiança com o professor interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem,

solicito a V. Ex<sup>a</sup> autorização para recolher dados junto dos estudantes do 3º ano do CLE, através de entrevistas semi-estruturadas.

Diversos autores consideram a confiança como algo estruturante da relação pedagógica e a ser reforçada em períodos de mudança / instabilidade / incerteza, situação que, penso estarmos de acordo, se vive actualmente na ESEL. Este clima, decorre do processo de fusão que, na prática ainda se efectiva, da implementação do Processo de Bolonha e de toda uma conjuntura sócio-económica de que, os actores da relação pedagógica e a Escola, enquanto instituição, não se podem alhear.

Pretendendo abordar estudantes que já tenham atribuído um significado à relação pedagógica no ensino superior, penso que a perspectiva de mudança e a incerteza a que aludi acima configuram os estudantes do 3º ano do CLE como os participantes mais indicados para o meu estudo.

Dizer ainda que a presente dissertação se enquadra no estudo iniciado por um grupo de docentes da ESEL, no qual me incluo, sobre a confiança/desconfiança na relação pedagógica, em que foi feita uma primeira abordagem na perspectiva dos docentes e cujos resultados foram apresentados no Colóquio PRAQSI.

Sem outro assunto,  
Com os melhores cumprimentos.

Ana Paula Mègre Pires

Lisboa, 10 de Fevereiro de 2009

## **Anexo 2**

Mensagem enviada aos estudantes  
a solicitar a sua colaboração

Caro estudante,

Chamo-me Paula Mègre, sou Professora-Coordenadora da ESEL e encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Formação de Adultos, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Estou a desenvolver uma dissertação subordinada ao tema **“O lugar da confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem”** em que tenho como finalidade: Conhecer os significados atribuídos, pelos estudantes do CLE, à confiança na relação pedagógica e como é que essa relação de confiança interfere na aprendizagem do cuidado de enfermagem.

Diversos autores consideram a confiança como algo estruturante da relação pedagógica e a ser reforçada em períodos de mudança / instabilidade / incerteza. A fusão das ex-ESE públicas de Lisboa na ESEL, em tudo justifica estudos nesta área de forma a apresentarem-se propostas de práticas pedagógicas que, cada vez mais, promovam a confiança na relação professor-estudante.

Pretendendo abordar estudantes que já tenham atribuído um significado à relação pedagógica no ensino superior, penso que os estudantes do 3º ano do CLE se configuram como os participantes mais indicados para a investigação que estou a realizar, pelo que **venho pedir a sua colaboração, fundamental para dar continuidade ao meu estudo.**

Assim:

- Se teve ou está a ter experiências de confiança/desconfiança na relação com professores (ESEL ou ex-escolas);
- se se disponibiliza para uma entrevista individual, de cerca de 1h 30m, com gravação áudio, em local e data a acordar, sabendo à partida que garanto o seu anonimato, que os dados obtidos com o conteúdo da mesma só serão utilizados no âmbito da presente investigação e eventuais futuras publicações/comunicações, que a

qualquer momento pode desistir de ser entrevistado/a e que não será beneficiado/a nem prejudicado/a pelo facto de participar,

envie-me, por favor, um mail com o seu nome e, se possível, com o seu contacto telefónico, para um dos seguintes endereços:

- [appires@esel.pt](mailto:appires@esel.pt)

- [paulamegre@gmail.com](mailto:paulamegre@gmail.com)

Pode ainda contactar-me para 912536957.

Já anteriormente tive provas da generosidade dos estudantes que, apesar de uma vida académica sobrecarregada, encontraram disponibilidade para participar noutros estudos. Tenho pois, **confiança** na sua participação!

Agradeço a todos.

Professora Paula Mègre

09/03/2009

### **Anexo 3**

Guião da entrevista



Dissertação: “O lugar da confiança na aprendizagem do cuidado de enfermagem – significados atribuídos pelos estudantes à confiança, na relação pedagógica”

#### Guião de entrevista

Objectivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecer os significados atribuídos, pelos estudantes do CLE, a uma relação pedagógica de confiança.</b></li> <li>• <b>Compreender como, na perspectiva dos estudantes, se constrói essa relação</b></li> </ul>		
Questões	O que quero saber	Possíveis questões de aprofundamento
- Reportando-se à experiência de 3 anos de curso, quer falar sobre as relações que se vivem entre estudantes e professores?	- O que o estudante valoriza na relação com o professor. - Se o estudante, à partida, valoriza uma relação de confiança com o professor. - A que contextos de aprendizagem se reporta mais o estudante, ao falar da relação pedagógica.	- Que expectativas tem em relação ao relacionamento com os professores? - Estas expectativas foram-se alterando ao longo dos 3 anos ou mantiveram-se? - As expectativas que hoje tem, correspondem ao que valoriza na relação professor-estudante? - O que influencia a relação professor-estudante? - As relações que descreve acontecem em contexto de ensino teórico ou nos ensinamentos clínicos? <b>Ou</b> Reparei que ao falar-me das relações com os professores se reporta mais ao contexto X. Confirma isto que estou a dizer? Há alguma razão?
- Quer descrever-me uma situação vivida (ou várias), que exemplifique o que é para si, uma relação pedagógica de	- Se existe um contexto de aprendizagem em que a relação de confiança com o professor seja mais valorizada.	- Como evolui a relação? - Que imagem tinha do professor previamente à situação descrita? O que contribuiu para a

confiança?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que “ponto” da relação acontece a situação descrita.</li> <li>- Se a construção duma relação pedagógica de confiança é responsabilidade de ambos os intervenientes.</li> <li>- O que contribui para a relação de confiança – atitudes, saberes, competência, contexto (tempo, espaço físico, clareza dos documentos orientadores, etc).</li> </ul>	<p>construção dessa imagem?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o contributo de ambos para a situação descrita?</li> <li>- Na situação descrita, parece-me ter valorizado X. Há mais características do professor, do estudante ou do contexto que, considere essenciais para que a relação seja de confiança?</li> </ul>
<p>Objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Compreender como é que uma relação de confiança, com o professor, interfere nos processos de aprendizagem do cuidado de enfermagem.</b></li> </ul>		
Questões	O que quero saber	Possíveis questões de aprofundamento
- A vivência de uma relação pedagógica de confiança interfere/interferiu na sua aprendizagem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se uma relação de confiança com o professor promove sentimentos positivos, em relação a si próprio.</li> <li>- Se uma relação de confiança com o professor promove a responsabilização do estudante pela aprendizagem.</li> <li>- Se a relação que o professor estabelece com o estudante, ao ser de confiança, serve de “modelo” para a relação de cuidado que o estudante estabelece com o doente/utente/cliente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que sentimentos experimenta, em relação a si próprio, ao ter uma relação de confiança com o professor?</li> <li>- Esses sentimentos que referiu, têm repercussões nas suas aprendizagens? Quer explicitá-las?</li> <li>- Estes 3 anos de curso têm sido um percurso na aprendizagem do cuidado de enfermagem - A relação de confiança que descreveu contribui, de alguma forma, para a relação que estabeleceu com as pessoas a quem prestou cuidados? Quer-me dizer como?</li> </ul>